



ÚJ SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2016 / 3—4.

A NEOLIBERÁLIS OKTATÁSPOLITIKA ÚJBALOLDALI KRITIKÁJA

Tanulmányok és konferencia-beszámolók a digitális
pedagógiáról

Gazdaságtanár-képzés az Eszterházy Károly Főiskolán

GYIK40

A PEDAGÓGUS-MOZGALOM: K. NAGY EMESE és HORÁNYI GÁBOR ÍRÁSA

A képekről

Lapszámunkban a 40. születésnapját idén kora tavasszal kiállításokkal és konferenciával ünneplő Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely (GYIK-Műhely) mindennapjairól, a műhely foglalkozásait látogató gyerekek alkotásairól és a jubileumi kiállításról készült felvételek láthatók a 13., 21., 44., 75., 131. és 143. oldalakon.

(A fényképeket a műhely munkatársai készítették.)

A címlapfotó a műhely Örökmozgó csoportjában készült. „Itt a foglalkozások legfontosabb része a kísérletezés, a ma már mindenki keze ügyében levő médiaeszközök kreatív felhasználása a világ felfedezésében.”
(Varga Virág)

További képek illusztrálják *Eplényi Anna* és *Varga Virág* a műhely pedagógiáját összefoglaló írását a 110–114. oldalon.

Az alábbi kép a jubileumi kiállítás megnyitóján készült, a FUGA (Budapesti Építészeti Központ, Petőfi Sándor utca 5.) kiállítótermében, február 12-én. A megnyitót *Szabados Árpád* képzőművész, a műhely alapítója tartja, aki a táskájából hamarosan papírrepülőket vesz majd elő, s az egykori kis tanítványok üzeneteit azzal juttatja el a maiakhoz.



UP SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

66. évfolyam
2016 / 3–4.

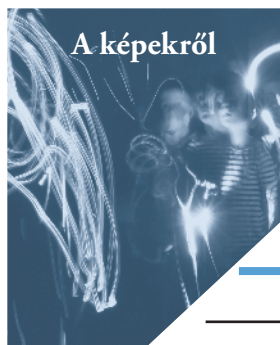


MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 *A pedagógus mozgalom folytatódik (?)* (Takács Géza)
- 7 **K. NAGY EMESE:** Milyen oktatást szeretnénk?
- 14 **HORÁNYI GÁBOR:** Örszavak – Jegyzetek a Lauder Iskola honlapjáról

TANULMÁNYOK

22 **TÓTH TAMÁS:** A társadalmi egyenlőtlenségek termelése – A neoliberális oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében

MŰHELY

A digitális pedagógia, a digitális kultúra pedagógiája

- 45 **JAKAB GYÖRGY – ALEXANDROV ANDREA – HORVÁTH H. ATTILA:** Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába
- 53 **IFJ. CSÁKVÁRI JÓZSEF:** Számítógépes játékhazsnálat a szociális kompetenciák tükrében
- 69 **RIGÓCZKI CSABA:** „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és pedagógia
- 76 **FROMANN RICHÁRD – DAMSA ANDREI:** A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban
- 82 **LANSZKI ANITA:** Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció
- 89 **KÁKONYI LUCIA:** Mire van szükségük? – Digitális tananyagok, tanulásszervezési módszerek – Nemzetközi kitekintés
- 96 **CSUGÁNY JULIANNA – HOLLÓNÉ KACSÓ ERZSÉBET – KÁDEK ISTVÁN – TÁNCZOS TAMÁS:** Gazdaságitanár-képzés az Eszterházy Károly Főiskolán

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 110 EPLÉNYI ANNA – VARGA VIRÁG:** GYIK40 – Az Alkotás Csodakamrája! – 40 éves a Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely
- 115** Európai fiatalok vitája – Középiskolások német nyelvű nemzetközi vetélkedője 2015

SZEMLE

- 126** Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsanna: Fény és árnyék – A tehetségerők felszabadítása (Tóth Teréz)
- 129** Kaposi József: Válogatott tanulmányok I.–II. (Sávoly Mária)
- 132** Anyám tyúkja (1.) – A magyar irodalom kötelező versei. Örkeny Színház. (Sólyom-Nagy Fanni)

ABSTRACTS

134

NAPLÓ

- 135** Digitális Pedagógus Konferencia 2015 (Tóth Teréz)
- 138** Közoktatási innovációkról – Konferencia-beszámoló (Veszprémi Attila – Tóth Teréz)
- 144** Szerkesztői jegyzet
- B3** Majzik Lászlóné-díj 2016

A címlapon a GYIK-Műhelyben készült felvétel látható.

- B4** Részletek Dr. Bejczy Németh Antal királyi tanácsos, győrkerületi királyi főigazgató *Tanárértekezleti beszédeiből*

UJ Pedagógiai Szemle

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet folyóirata
Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUSZANNA** |
KÁLLAI MÁRIA | **KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** |
MÁTRAI ZSUZSA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** |
TURI KATALIN

Főszerkesztő

TAKÁCS GÉZA

Szerkesztők

BOZSIK VIOLA | **VESZPRÉMI ATTILA**

Olvasószerkesztők

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES |
KONKOLY EDIT

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

HIRMONDÓ ÁGNES

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság

Igazgató: Pálfi Erika

1143 Budapest, Szobránc u. 6–8. II. em. 213.

Telefon: 06 1 235 7200/213

Mobil: +36 30 789 1807

E-mail: upsz@ofi.hu

Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felélős kiadó

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

főigazgatója: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.

Előfizetési díj 1 évre 3600 Ft+postaköltség, egy lapszám ára: 600 Ft.
Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.,
2900 Komárom, Igmándi út 1.

Ügyvezető igazgató: Kovács János

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. ALEXANDROV ANDREA

magyar szakos tanár | Szent István
Gimnázium | Budapest

IFJ. CSÁKVÁRI JÓZSEF

kultúra- és médiakutató, tanácsadó | Budapest

CSUGÁNY JULIANNA

tanársegéd, doktorandusz hallgató |
EKF-GTK | Eger

DAMSA ANDREI

pszichológus
szakmai vezető | JátékosLét Kutatóközpont
PhD-hallgató | PTE-BTK | Pszichológia
Doktori Iskola | Pécs

EPLÉNYI ANNA

tájépítész-mérnök | rajztanár | a GYIK-
Műhely vezetője

FROMANN RICHÁRD

szociológus
alapító vezető | JátékosLét Kutatóközpont
doktorjelölt | ELTE-TÁTK | Szociológia
Doktori Iskola

HOLLÓNÉ DR. KACSÓ ERZSÉBET

főiskolai tanár | EKF-GTK | Eger

HORÁNYI GÁBOR

főigazgató | Lauder Javne Iskola | Budapest

HORVÁRTH H. ATTILA

a neveléstudomány kandidátusa | habilitált
egyetemi docens
igazgató-helyettes | ELTE-PPK |
Neveléstudományi Intézet

JAKAB GYÖRGY

tudományos munkatárs | OFI

DR. KÁDEK ISTVÁN

főiskolai tanár | EKF-GTK | Eger

KÁKONYI LUCIA

pedagógiai szakértő, témavezető | OFI

KOVÁCSNÉ DR. NAGY EMESE

egyetemi docens | ME-BTK | Tanárképző
Intézet | Miskolc
intézményvezető | IV. Béla Általános Iskola |
Hejőkeresztúr

LANSZKI ANITA

német nyelv, mozgóképkultúra és
médiismeret szakos tanár |
PhD-hallgató | EKF-TKTK |
Neveléstudományi Doktori Iskola | Eger
tanársegéd | Magyar Táncművészeti Főiskola,
Elméleti Tanszék

RIGÓCZKI CSABA

földrajz-biológia szakos középiskolai tanár |
Berzeviczy Gergely Két Tanítási Nyelvű
Közgazdasági Szakközépiskola | Budapest
PhD-hallgató | EKF-TKTK |
Neveléstudományi Doktori Iskola | Eger

SÁVOLY MÁRIA

ny. középiskolai tanár

SÓLYOM-NAGY FANNI

színházi szaknevelő | disszeminációs
munkatárs | OFI

DR. TÁNCZOS TAMÁS

főiskolai docens | EKF-GTK | Eger

TAKÁCS GÉZA

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

TÓTH TAMÁS MÁJUS

PhD-hallgató | Alsó-Sziléziai Egyetem,
Pedagógiai Kar | Wrocław

TÓTH TERÉZ

tanár | közoktatási szakértő | Budapest

VARGA VIRÁG

festőművész és rajz- és vizuális nevelés tanár | a
GYIK-Műhely oktatója

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle



A pedagógus-mozgalom folytatódik (?)

LÁTÓSZÖG

Előző lapszámunkban (ÚPSZ 2016/1-2) beszámoltunk a pedagógus-mozgalom eseményeiről. Azt gondoltuk, ebben a lapszámunkban folytatjuk a történetek elbeszélését. Sajnos, ezt nem tehetjük, mert ami látható volt, az már nem azonos azzal, ami történt, történik. Volt március 30-án egy kétórás tanári engedetlenségi akció, április 15-én figyelmeztető sztrájk a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete szervezésében, majd 20-án egész napos sztrájk a Pedagógusok Szakszervezete kezdeményezéséért. Abból azonban, hogy mind-

ezek ellenére (vagy éppen miatt) a mozgalom elcsendesedni látszik, semmi nem következik. Hogy megértsük a történetet, tudnunk kellene pontosan, mi zajlik az EMMI szervezte Köznevelési Kerekasztal szakmai bizottságai-ban, s erről beszámol ugyan a Herman Ottó Gimnázium harmadik nyílt levele, s ennek hitelében nincs okunk kételkedni, voltak nyilatkozatok a kormányzat oldaláról is, ezeknek is hitelt adnánk, de ez mégiscsak kevés. Már csak azért is, mert nincs köztük összhang.

„A Kerekasztal működését az állami média sikeres folyamatként mutatja be, de sajnos ezt sem mi, sem a korábban általunk is megkérdőjelezett Nemzeti Pedagógus Kar elnöke sem tudja megerősíteni. Bár a problémákat korrekt és határozott módon elemzik – különösen hálásak vagyunk a gyakorló igazgatóknak az őszinte, konfliktusokat is vállaló kiállásukért –, és a Hivatal képviselői meghallgatják a kritikát, mégis védik az általuk kialakított jelenlegi szabályozást, így a folyamat nagyon-nagyon lassú.

Jellemző példája az események folyásának az elmúlt hetek KLIK-kel kapcsolatos bejelentéseinek és azok cáfolatainak, alapvető módosításának talán mindenki által ismert története, ami számunkra azt jelenti, hogy teljes a zűrzavar a fenntartás terén (is).

A munkacsoportokban ugyancsak nagyon lassan haladnak a tárgyalások: egy-két-három hetente 2-3 órát tárgyalnak mindössze, nagyon kevés a napirendi pont, és bizony a keynes kérdéseket tolja a kormányzat. Így például a Pedagógus Foglalkoztatási Munkacsoport az egyik sarkalatos kérdésről, a tanárok kötelező tanítási óráinak számáról még egyáltalán nem tárgyalt.”¹

¹ A Miskolci Herman Ottó Gimnázium nevelőtestülete, 2016. április 20. (<http://www.boon.hu/a-hermanosok-harmadik-nyilt-levele-avagy-hol-tartunk-most/3049415>)

A Civil Közoktatási Platformban folyó munkáról azonban még ennél is kevesebbet tudunk. Próbáltam az interneten tájékozódni a tanári kritikai álláspontokról, tervekről, az a helyzet azonban, hogy szinte semmit nem találtam a felhívásokon és követeléseken túl. Hónapok teltek el, és egyetlen nyilvános szakmai pedagógus konzultációnak nem akadtam nyomára. Se iskolák honlapjain, Facebook oldalain, se közösségi oldalakon. Tulajdonképpen kénytelen vagyok ennek a párbeszédnek a ki nem alakulását a mozgalom egyik fájó kudarcának tekinteni, annak ellenére, hogy nagy tanári szellemi aktivitást, persze, eleve nem lehetett várni, hiszen a mozgalom egyik követelése épp a tanári terhek csökkentése. Mégis, azt gondolom, a nyilvános követelések a tanárok vitái, pontosításai, értelmezései, szakmai aktivitása, szakmai önszerveződése, önkritikára való elszántsága nélkül csak rosszul teljeshetők.

*A továbbiakban rovatunkban két írás következik. Az első **K. Nagy Emeséé**, aki még az előző számunkban megjelent körkérdésre ad választ, a második **Horányi Gáboré**, az egyetlen olyan kollégáé (bár remélem, ebben tévedek), aki tanárként, iskolaigazgatóként, iskolája honlapján érdemben reflektált a tanári mozgalom eseményeire. Jegyzeteire egy olvasónk hívta fel a figyelmünket.*

Azt gondolom, iskolaügyünk aktuális gondjai elég súlyosak ahhoz, hogy a tűzoltással együtt elkezdődjék az évtizedek óta rendezetlen kérdésekre a válaszkérés. Talán egy pedagógus parlamentet kellene választanunk (már működhetne, ha bármelyik félnek eszébe jut, hogy a köznevelési konzultációkon – melyek a mozgalom láthatatlanul maradt következményei és számomra legigéretesebb eseményei voltak – képviselőket válasszon, s talán fel is vetődik javaslatként, ha a Nemzeti Pedagógus Kar, a nagy szakmai szervezet, súlyos legitimációs deficitje miatt nem volna oly nagyon és oly kevésbé létező), ami felhatalmazást kapna a szakértői javaslatok elbírálásra, javaslatlételre, elutasításra, egyeztetésre közoktatásunk alapkérdéseiről. Hiszen demokráciánknak mindmáig csak burka van, ma már talán az is mondhatjuk, hogy csak kérge, ellenben az, amit a demokrácia jelentene, még a demokráciák korszaka előttől, hogy minden szakma erős szerveződésekben él, mert másként nem élhet, ezzel teremtve meg a demokrácia társadalmi alapszövetét, nos, ezek a szerveződések nincsenek sehol. (A civilek elszigetelt, elszigetelődött kis körei inkább csak ennek a hiánynak a bizonyítékai.)

Takács Géza

K. NAGY EMESE

Milyen oktatást szeretnénk?

Ken Robinson Changing education paradigms című előadásának központi kérdése, hogy a Föld országai mit tehetnek saját közoktatásuk megreformálásáért. A pedagógusok folyamatosan keresik a megoldást arra, hogyan lehet a tudásban és szocializáltságban heterogén összetételű tanulói csoportokat hatékonyan és méltányosan oktatni. Megoldásra váró kérdés az is, hogyan lehet a fiatalokat úgy kiengedni az oktatási intézmények falai közül, hogy azt érezzék, az iskolapadban eltöltött évek hozzájárultak távlati céljaik megvalósításához.

Az elmúlt hónapok oktatással összefüggő hazai turbulenciái készítettek arra, hogy röviden összefoglaljam gondolataimat a fenti kérdésekkel kapcsolatban, és megoldási lehetőséget mutassak fel mind a közoktatás, mind a pedagógusképzés vonatkozásában.

KÉRDÉSEK, AMELYEKET NEM VÁLASZOLOK MEG

Nem szeretnék a pedagógusok megmozdulásának napi eseményeivel foglalkozni. A Köznevelési Kerekasztal létrejöttével párbeszéd kezdődhet a pedagógusok és a minisztérium között, s reményt keltő, hogy az egyeztetések során nemcsak egy adott problémát próbálnak megoldani, hanem szó esik a köznevelést érintő kérdésekről, problémákról és jogszabály-módosításokról is.

A KLIK jelenlegi formájában befejezi működését, így az eddigi hiányosságok felsorolásával csupán ismételném magunkat. Elvárás a megújult fenntartó felé, hogy az iskolák működtetésére szánt költségek elosztását felelősebben gondolja át, mivel az intézmények beleuntak abba, hogy folyamatosan hadakozzanak a pénzügyi fedezetért, és sorba álljanak a működéshez szükséges eszközökért. Átgondoltabb gazdálkodást remélek, melybe azt is beleértem, hogy bizonyos tételek kérés nélkül is „járnak” minden iskolának. A rezsín és a krétán túl az iskola munkatervében foglalt feladatainak (pl. erdei iskola) finanszírozására gondolok. Konzultálniuk kell az intézményekkel, hogy rendelkezésükre áll-e elegendő forrás a pedagógiai programjukban vállaltak megvalósításához. A KLIK működése idején sokszor azok az intézményvezetők és iskolák részesültek kedvezőbb elbírálásban, akik állandóan kunyeráltak, esetleg fenyegetőztek. Volt olyan intézményvezető, aki toleránsan viszonyult a helyi KLIK állandó pénzügyi zavarához, és most szembesült azzal a KLIK-igazgatói mondattal, hogy „ti soha nem veritek az asztalt, soha nem kérték,” így aztán nem is kaptak.

Nem foglalkozom azzal sem, hogy az eddigi rendszer számított arra, hogy bizonyos tevékenységekhez az iskolákhoz közel álló alapítványok előteremtik a pénzt. A magyar iskolák legalább egyharmada mellett nincs ilyen alapítvány, vagy ha van

¹ Letöltés: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms (2016. 04. 20.)

is, az abba befolyt összeg még a gyerekek versenyre utaztatását sem fedezi.

Egyes források alapján kevés iskola járt jól a központosított rendszerrel. Ugyanakkor az aprófalvas területeken az önkormányzatoknak hatalmas terhet jelentett az iskolák fenntartása, az éves költségvetési tárgyalásokon olykor éjszakába nyúltak a viták, kiabálásig fokozódtak a feszültségek.

Nem foglalkozom a tananyag mennyiségével, tartalmával sem, hiszen mindannyian tudjuk, hogy túlméretezték, és ezért újra kell gondolni. Ennek a folyamatnak az elindítása, a hozzáértők bevonása legyen a Kerekasztal hatásköre.

A probléma összetettsége miatt nem foglalkozom a pedagógusok óraszámának a kérdésével sem. Mivel azonban tíz éven belül a pedagógusok egyharmada nyugdíjba megy, számítani kell arra, hogy a pedagógushiány aligha lesz rendezhető iskola-összevonások, és végső megoldásként óraszámemelés nélkül, hiszen csak így lesz biztosítható a minőségi, szakos oktatás minden gyerek számára. Gondoljunk arra, hogy az iskolákból már most is hiányoznak a fizika, kémia és matematika szakos tanárok.

Az igazgatók jogainak kibővítését sem elemzem most, azt azonban jelzem, hogy az iskolák jelentős hányadában az elmúlt évtizedben az intézményvezetők nem adhattak jutalmat. Csak remélni lehet, hogy a jövőben kapnak valamiféle vezetői ösztönző eszközt a kezükbe. Nagy hiba volt elvenni a munkáltatói jogok gyakorlását az igazgatóktól. A kisebb településeken az illetékes KLIK nem is lett volna képes megoldani a pedagógusok pótlását az érintett

iskolavezetők bevonása, személyi javaslata nélkül.

Nem foglalkozom ezúttal a pedagógus-minősítéssel sem, holott nagy valószínűséggel ez az események, a pontokba szedett követelések gyökere. A probléma rendkívül összetett, egy újabb elemzés feladata feltárni az okokat, beszélni az indulatokról és a veszélyekről, ugyanakkor ke-

reszni az utat a minőségi oktatás megteremtéséhez. Úgy érzem, hogy az elhangzott kívánalmak és ígéretek mindkét oldalon túl általánosak, alig kérhetőek számon és részben valószínűsíthetőek csak meg.

Nem foglalkozom elemző módon az osztálytermi pedagógiai kultúra átgondolásával, a tanítási órán használandó módszerekkel, az esélyteremtéssel sem, érzem azonban ezeket a témákat, hiszen ezek teszik lehetővé, hogy a működés biztosítása mellett harmonikus munka folyjék az iskolákban. Elgondolkodásra készítet a hatalmas különbség az elit és a jelentős arányban hátrányos helyzetű gyerekeket oktató intézmények problémái, munkájuk vélhető minősége között. Az egyik oldal alig érti, hogy miért

az aprófalvas területeken az önkormányzatoknak hatalmas terhet jelentett az iskolák fenntartása

tíz éven belül a pedagógusok egyharmada nyugdíjba megy

kéne pedagógiai kultúrát váltania, miért nem folyhat a munka az akár évtizedes, jól bevált módszerek szerint, míg a másik tehetetlenül tárja szét a kezét, mondván, hogy aligha tudja az iskola kompenzálni a szociális háttérből eredő lemaradásokat, és nem tekinti feladatának a társadalmi problémák megoldását. Ebben a tekintetben az ország intézményei két részre szakadtak. Az elit intézmények helyesnek vélik a szegregált iskolák jelenlétét, a pedagógusok tobzódnak a tehetséggondozás lehetőségében, a versenyeredményekben,

sikerekben. Általános jelenség, hogy ebbe a körbe egyre több egyházi iskola tartozik. Azok az iskolák azonban, ahonnan elvitték a gyerekeket és szinte csak a hátrányos helyzetűek maradtak ott, a szabad iskola-

választás korlátozásában látják a megoldást, kellene a jobb helyzetű gyerekek jelenléte ahhoz, hogy ne égen ki az egész tantestület. A több iskolával rendelkező nagyobb települések intézményeitől várnám annak

belátását, hogy beiskolázási gyakorlatukkal ne azt közvetítsék a gyerekek felé, hogy se az iskolában, se az életben nem lehetséges a különböző társadalmi csoportok között az együttélés.

Azokkal a problémákkal szeretnék foglalkozni, amelyek a pedagógusok segítségével, akaratával, hozzáértésével megoldhatóak. Írásom fókuszában a jelenleg alulmotivált tanulók tömegének megmozgatása, az igazodás a diákok érdeklődéséhez és a mindehhez hozzá tartozó hatékony pedagógusképzés megszervezése áll. Ezek nélkül aligha beszélhetünk eredményes oktatásról.

nélkülözhetetlenné vált a szociális érzékenység fejlődését segítő csoportmunka

hiszen kulcsfontosságú, hogy alkalmazni tudják az ismereteket. A személyre szabott nevelés, a tehetséggondozás alapvető követelmény lett, és nélkülözhetetlenné vált a szociális érzékenység fejlődését segítő cso-

portmunka is (*Nahalka*, 2011; *Gyarmathy*, 2012; *Bagdy*, 2015). Elterjedtek a technológiai eszközök, amihez az iskolának és a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell. A fiatalok számára a virtuális

tér természetes közeg (*Csépe*, idézi *Kovács*, 2015). Megnőtt a képi anyagok fontossága, a gyerekek sok információra tudnak egyszerre koncentrálni, ám csak rövid ideig. Szükségük van az aktivitásra és az azonnali visszajelzésre. Ezekre a kihívásokra mind az oktatásnak, mind a pedagógusképzésnek válaszolnia kell.

A tanulók motiválása

Az iskolapadban ülők motiválása kihívás a pedagógusok számára, és felkészülés, az ismeretsajátítási folyamatok értése nélkül szinte megoldhatatlan feladatot jelent. Általában a tanulók számára kijelölt feladatokra csak egyetlen helyes válasz adható. Jellemző, hogy a tanulók betartják a megoldás lépéseit, hiányos mondatokat egészítenek ki, ismerős algoritmusokat és képleteket alkalmaznak, illetve megkeresik és memorizálják az információkat. Sok tanár úgy próbálja a diákjai munkáját irányítása alatt tartani, hogy szigorúan felügyeli a tanulási folyamatot, túlságosan részletes utasításokat ad, sőt, olykor, a bizonytalanság csökkentése érdekében, előre megtanítja a feladatot. Az ilyen munka elvégzése – annak ellenére, hogy létjogosultsága van és sok diáknak hasznára válik – nem

KÖZOKTATÁS

A pedagógusok segítségével megoldható problémák

Az iskolai nevelés-oktatás célja a képességek, jártasságok fejlesztése, a diákok viselkedésének formálása, ismereteik bővítése és felkészítésük a munkaerőpiacra. Az oktatás csak a tanulók motiválásával, egyéni képességeikhez igazításával lehet hatékony. Mit sem ér az iskolai munka, ha nem készítik innovatív gondolkodásra a diákokat,

ösztönöz mindenkit, nem segíti a tanulók közötti interakciót és (ezzel párhuzamosan) a szocializációt sem (*Lord*, 2001).

Az eltérés ettől a munka és a módszerek tekintetében kicsi, a diákok motiváltságát tekintve mégis jelentős, ha a **tanulók megfelelő gyakorisággal innovatív gondolkodást igénylő feladatokon dolgoznak**²

(*K. Nagy*, 2015). Ahhoz, hogy minden tanuló részt vegyen, érdemes olyan nyílt végű feladatokat adni, amelyek megoldásához szükség van a tanulók eltérő képességeinek felhasználására. Szükséges továbbá, hogy az ilyen feladatok valós élethelyzetekhez, lehetséges problémákhoz kapcsolódjanak, s ebből kifolyólag több jó megoldásuk is legyen. *Qin, Johnson és Johnson* (1995) úgy vélik, hogy a nyílt végű feladatok megoldásával javul a tanulók probléma-megoldási készsége, lehetőségük nyílik az elemzésre és értékelésre, az ok-okozati összefüggések és az ellenmondások feltárására, valamint következtetések levonására. *Lotan* (2012) úgy véli, hogy a mind folyamatukat, mind kimenetelüket tekintve nyílt végű feladatokkal a tanárok döntési hatáskört ruháznak a tanulókra. Ez azonban gyakran nehézséget jelent a tanárok számára, különösen, ha a diákok megoldásai szokatlanok.

A nyílt végű feladat szerkesztése, végrehajtásának vagy a probléma megoldásának többféle módja kihívást jelent mind a pedagógus, mind a tanulók számára. Vajon az iskolákban a tanulók találkoznak-e naponta legalább egy, a fenti kívánalmak szerint szervezett tanítási órával? Amennyiben igen, a pedagógusok elmondhatják, hogy olyan oktatást szerveztek, amely so-

rán minden diák tanulhatott. Ha a tanárok értenek ahhoz, hogyan szervezzék meg a tudásban és szocializáltságban heterogén csoportok munkájára épülően a tanórákat, értelmét veszti a szegregált oktatás, amely kíváncsi a benyújtott petíciók között is olvasható.

A diákok egyéni képességeihez igazított oktatás

Howard Gardner 1983-ban megalkotta a többszörös intelligencia elméletét. Munkájának legfontosabb gondolata számomra az, hogy az intelligencia nem egységes értelmi képesség (*Gardner*, 2003). Az emberek többfajta, különböző típusú intelligenciával rendelkeznek, és ezek közül egyik vagy másik sokkal magasabb szintű a többinél. Gondolatai arra irányítják rá a figyelmet, hogy a tanulók eltérő képességekkel, erősséggel, tehetséggel rendelkeznek,

amelyek iskolán kívül is tanulhatók. A gyermekek sok olyan képességgel, tudással, fel nem ismert tehetséggel érkeznek az iskolába, amelynek megmutatására nem adunk lehetőséget, amelyeket nem használunk ki, nem kovácsolunk előnyt belőle sem a gyermek, sem a társadalom számára.

A méltányosságot megeremlítő osztályteremben a gyerekek megmutathatják tudásukat, tehetségüket. Mindenki hozzáértővé válik, mivel a feladatok megoldásához többféle képesség szükséges. A hagyományos feladatok, a jelenlegi iskolai gyakorlatnak megfelelően, csak a tanu-

a gyermekek sok olyan képességgel, tudással, fel nem ismert tehetséggel érkeznek az iskolába, amelynek megmutatására nem adunk lehetőséget

² A kívánatos gyakoriság naponta legalább egy, így szervezett tanítási óra.

lók egy szűk rétegének adnak lehetőséget arra, hogy képességeiket megfelelően kibontakoztathassák. Vajon képesek-e a pedagógusok úgy szervezni mindennapi munkájukat, hogy figyelembe vegyék a tanulóik eltérő érdeklődését, képességeit, kompetenciáit, és nem csak az általuk felállított, az „okos-buta skálán” megjelenő írás-olvasás-számolási készséget tartják elismerendő teljesítménynek?

Digitális technológia alkalmazása

A fiatalok a virtuális tér kedvelői, a pedagógusoknak ehhez kell hozzáigazítaniuk oktatásukat. A digitális technológiával segített oktatásnak, például, nagyszerű eszköze lehet a GEOMATECH³ használata. Ez egy olyan interaktív tananyagbázis, amely játékos feladatokon keresztül motiválja a diákokat, alkalmas e-kísérletek elvégzésére, a matematika és a természet-tudományos tantárgyak megszerettetésére, mind a 12 évfolyam számára. A szoftver egyik legnagyobb előnye a látványosság, segítségével akár három dimenzióban is modellezhetnek a diákok, saját okostelefonjaikról, tableteikről. Minden tizedik feladatot csoportban dolgozva kell megoldani, ez fejleszti a tanulók közötti együttműködést. Segítségével a tanulásban lemaradt, az alulteljesítő, a megfelelő ütemben haladó és a tehetséges gyerekek együttnevelésére adódik lehetőség (Cohen, 1994; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015). Sajnos sok iskolában nincs megfele-

lő sávszélesség az eszközök zökkenőmentes használatához.⁴

FELSŐOKTATÁS

Hatékony pedagógusképzés

A pedagógusképzés egyik legnagyobb dilemmája, hogy a hallgatók szaktárgyi tudásának emelése mellett hogyan képes a gyakorlati ismeretek hatékony fejlesztésére (Rapos és Kopp, 2015). Amellett szeretnék érvelni, hogy a tanár szakos hallgatókat akár éveken át tartó, az elméleti képzéssel párhuzamosan szervezett, aktív tanítási gyakorlaton készítsük fel a pedagóguspályára. Így nem maradnának rejtve előttük azok az iskolai élethez tartozó események,

helyzetek, problémák, amelyekre a pályára lépve számítaniuk kell. Ezek kezeléséhez azonnali, tudományos alapokon nyugvó visszacsatolást, támogatást kapnának a képzés során.

Ehhez **az szükséges, hogy**

az elméleti képzéshez – azzal párhuzamosan – napi terepgyakorlat kapcsolódjék. A hallgatók délelőtt a gyakorlati terepen hospitálnának, tanítanának, délután pedig az egyetemen történő ismeretszerzés, felkészülés zajlana.

Megoldás lehetne, ha a hallgatóknak a felsőfokú oktatási intézményben is lenne mentortanáruk.

Általános jelenség, hogy a gyakorlati idejüket töltő, de a felsőoktatási intézmény-nyel már napi kapcsolatban nem lévő hall-

szükséges, hogy az elméleti képzéshez – azzal párhuzamosan – napi terepgyakorlat kapcsolódjék

³ <http://tananyag.geomatech.hu/>

⁴ Hasonlóan jó program a SCREENAGER és a Miskolci Egyetem által előállított, a tankönyvet nélkülöző, angol és német nyelvet oktató program.

gatók rendkívüli módon hozzáidomulnak a gyakorlóiskola pedagógiai kultúrájához és nem feltétlen forgatják be az egyetemen szerzett korszerű ismereteiket a mindennapi nevelési-oktatási gyakorlatukba (K. Nagy, 2014). Csak azok a pedagógusok lesznek sikeresek, akik képesek eltérő gondolkodású, eltérő tanulási módszereket igénylő diákokat nevelni, oktatni. Ehhez viszont elengedhetetlen a megfelelő felkészültség, amelyet a felsőoktatási intézményben és a gyakorlóterepen szerzett ismeretszerzés párhuzamos jelenléte biztosítana. (Nagy, 2010).

A követelések között olvasható felvetés, miszerint kívánatos, hogy a tanárképzésben oktatók rendelkezzenek köznevelési gyakorlattal, új lehetőségeket nyitna meg a pedagógusképzésben, javítaná annak eredményességét.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Bár nem foglalkoztam elemző módon az oktatásban most végbemenő folyamatokkal, azt mindannyian érezzük, hogy a rendszer korrekcióra szorul. Változtatnunk kell annak érdekében, hogy a magyar oktatáspolitikai ne legyen ellentétes a sikeres oktatási rendszereket működtető országokéval. Ehhez hozzátartozik, hogy a pedagógusok kapjanak nagyobb autonómiát, kerüljön sor decentralizálásra, a túlsúlyolt

központi tananyag helyett fejlesszük a gyerekek kompetenciáit. A pedagógusok óraterhelését úgy kell megállapítani, hogy ne veszélyeztesse a magas szintű munkavégzést. Az igazgatóknak legyen lehetőségük anyagilag is elismerni a kimagasló teljesítményt. Újra kell gondolni az oktatásra fordított összegeket is.⁵

A szegregációt csak jogszabályi beavatkozással lehet felszámolni, erre az ország felelős vezetésének figyelnie kell. Nézzük

meg, hogy az összes intézmény közül hány iskola folytat 6 és 8 osztályos képzést (ezek az iskolák elsősorban a kimagaslóan tehetséges gyerekek nevelési színterei). A jelenlegi arány erős szegregációs

folyamatokat generál, és egyre inkább így lesz ez az újabb és újabb állami és nem állami intézmények megjelenésével is. A szegregáció feltartóztatható úgy is, ha minél több iskola marad állami kézben, viszont ehhez rögtön hozzáteszem azt is, hogy az államnak ugyanazt a támogatást biztosítania kell az iskoláinak, amelyet az egyházi vagy akár alapítványi iskolák kapnak.

Bár a *McKinsey* (2007) jelentés szerint egy oktatási rendszer minősége nem tudja túlszárnyalni a tanárainak a minőségét, úgy véljük, hogy **a magas színvonalon képzett pedagógusok mellett egy jó, jobb oktatási rendszerre is szükség van. Ezen két kíváncsi tekintetében a pedagógusoké a meghatározó szerep.**

⁵ Eötvös József vallás- és közoktatási miniszter a nemzeti jövedelem 6% feletti részét költötte az oktatásra, mi jelenleg 6%-nak kicsit több, mint a felét.

IRODALOM

- Bagdy Emőke (2015): Legjobb motiváció az élménybe vonás. *Új Köznevelés*. **71.** 7. sz. 25-27.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. és Lotan, A. R. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press, Columbia University. New York – London.
- Gardner, H. (2003): Frames of mind. The theory of multiple intelligences. Basic Books, New York.
- Gyarmathy Éva (2012): *A tehetség – Fogalma, összetevői, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese (2014): *A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével*. Génius Műhely 7. MATEHETSZ, Budapest.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Kovács Gábor (2015): *Többé nem kell könyvből tanítani a matematikát*. Letöltés: <http://www.origo.hu/techbazis/20150428-tobbe-nem-kell-konyvbol-tanitani-a-matematikat.html> (2015. 11. 20)
- Lord, T. R. (2001): 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*, **63.** 1. sz. 30-38.
- Lotan, R. (2012): Complex Instruction, In: Banks, J. A. (szerk.): *Encyclopedia Diversity in Education*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- McKinsey and Company (2007): *How the Worlds' Best-performing School Systems Come out on Top*. Letöltés: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (2014. 11. 14.)
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nahalka István (2011): *Patthelyzet – kell egy új oktatáspolitiká*. Letöltés: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/p/patthelyzet-kell-egy-uj-oktatapolitika.html> (2016. 04. 14.)
- Qin, Z., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1995): Cooperative vs. competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, **65.** sz. 129–143.
- Rapos Nóra és Kopp Erika (2015): *A tanárképzés megújítása*. ELTE, Budapest.
-



HORÁNYI GÁBOR

Örszavak

Jegyzetek a Lauder Iskola honlapjáról¹A 74 indikátor²

(Február 1.)

Kell a minőség az oktatásban! De ki a jó tanár? Erre manapság már egyszerű válasz adható. Az, aki olyan szövegeket tud gyártani (portfólió), amelyekben a mondatok, kifejezések, utalások, asszociációk alapján a portfólió értékelésével megbízott személyek 74 féle, valóban fontos vagy fontosnak vélt tanári készséget, képességet, tudást, saját-ságot, attitűdöt a portfólió készítőjénél azonosítani tudnak. Minek nincs jelentősége ebben a minőségbiztosítási rendszerben? Csak két dolognak; tulajdonképpen a második akár az első részalmazának tekinthető. Nincs jelentősége a valóságnak (itt most nem a portfólió valóságáról, hanem a tanítás valóságáról beszélek), és nincs jelentősége a gyerekeknek.

Röviden ennyi. Persze mindez kifejtethető hosszabban is.

Nem állítom, hogy a minőségbiztosításnak nincs helye az iskolában. Ugyanakkor a minőségbiztosítás célja aligha lehet más, mint annak vizsgálata, amire az oktatás irányul. Ez pedig nem az oktatás elmélete, hanem az oktatás

gyakorlata. Ez utóbbinak van köze ugyanis a gyerekeinkhez, akiket oktatunk. Az előbbinek inkább azokhoz van köze, akik elméleti szinten foglalkoznak a pedagógiával. A minőségbiztosítás jelenlegi rendszere alapján közülük is a legelméletibbekhez.

Nem állítom, hogy a pedagógia nem tanulható valamennyire, tehát akkor nyilván tudomány is valamennyire, de a minősítés eljárásának kidolgozását a pedagógia mint tudomány szakembereire bízni

a gyerekekkel való
foglalatosság több, mint
pedagógiatudomány

olyan, mintha a festmények művészeti értékének megítélését festékkémikusokra bízánk, már ha van ilyen. Mert a pedagógia bizony több mint tudomány.

Vagy mielőtt megköveznek ezért a mondatért, inkább másképpen fogalmaznék: persze nem több, de akkor a gyerekekkel való foglalatosság több, mint pedagógiatudomány. Ami most zajlik a pedagógus előmeneteli rendszer kapcsán, az viszont minden kétséget kizáróan több mint abszurdítás. Nem szoktam élesen fogalmazni, de most ezt mégis leírom, hiszen mindenki pontosan tisztában van vele, aki részese a folyamatnak. Ami napjainkban zajlik, az jelenlegi formájában annyira nyilvánvalóan értelmetlen és célt tévesz-

¹ Az egyes írások a budapesti Lauder Javne Iskola Facebook oldaláról valók.

² Először 77 volt, s végül tavaszra 66-ra fogyott. A pontok további sorsáról majd tudósítunk. (A szerk.)

tett, hogy nem kérdés, hamarosan meg fog változni. Az abszurditásnak ez a foka már-már művészet. A nagy klasszikusok jutnak eszembe, pl. *Ionesco* darabjai.

Mivel nem engedhető meg, hogy a pedagógus minősítés eme abszurd túlhajtása fedelésbe merüljön, úgy döntöttem, egy vizuális installációval állítok neki örök emléket. Fogadjatok szeretettel!

A 74 indikátor

1.1. Alapos, átfogó és korszerű szaktudományos és szaktárgyi tudással rendelkezik. 1.2. Rendelkezik a szaktárgy tanításához szükséges tantervi és szakmódszertani tudással. 1.3. Fogalomhasználatra pontos, következetes. 1.4. Kiháználja a tananyag kínálta belső és külső kapcsolódási lehetőségeket (a szaktárgyi koncentrációt). 1.5. A szaktárgy tanítása során képes építeni a tanulók más forrásokból szerzett tudására. 1.6. A rendelkezésre álló tananyagokat, eszközöket – a digitális anyagokat és eszközöket is – ismeri, kritikusán értékeli és megfelelően használja. 1.7. A szaktárgynak és a tanítási helyzetnek megfelelő, változatos oktatási módszereket, taneszközöket alkalmaz. 1.8. Tanítványait önálló gondolkodásra, a tanulak alkalmazására neveli. 1.9. Törekszik az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek felismertetésére. 1.10. Tanítványaiban kialakítja az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját. 2.1. A célok tudatosításából indul ki. A célok meghatározásához figyelembe veszi a tantervi előírásokat, az intézmény pedagógiai programját. 2.2. Pedagógiai munkáját éves szinten, tanulási-tanítási (tematikus) egységekre és órákra bontva is megtervezi. 2.3. Komplex módon veszi figyelembe a pedagógiai folyamat minden lényeges elemét: a tartalmat, a tanulók előzetes tudását, motiváltságát, életkori sajátosságait, az oktatási környezet lehetőségeit, korlátait stb. 2.4. Célserűen használja a digitális, online eszközöket. 2.5. Az órát a cél(ok)nak megfelelően, logikusan építi fel. 2.6. A tanulók tevékenységét, a tanulási folyamatot tartja szem előtt. 2.7. Használja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket. 2.8. Alkalmazza a differenciálás elvét. 2.9. Tudatosan törekszik a tanulók motiválására, aktivizálására. 2.10. Tudatosan tervezi a tanóra céljainak megfelelő stratégiákat, módszereket, taneszközöket. 2.11. Többféle módszertani megoldásban gondolkodik. 2.12. Terveit az óra eredményessége függvényében felülvizsgálja. 3.1. Épít a tanulók szükségleteire, céljaira, igyekszik felkelteni és fenntartani érdeklődésüket. 3.2. Figyelembe veszi a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát, és szükség esetén igyekszik változtatni előzetes tanítási tervein. 3.3. Pozitív visszajelzésekre épül, bizalomtelmi légkört alakít ki, ahol minden tanuló hibázhat, mindenkinek lehetősége van a javításra. 3.4. A tanulást támogató környezetet teremt például a tanterem elrendezésével, a taneszközök használatával, a diákok döntéshozatalba való bevonásával. 3.5. Megfelelő útmutatókat és az önálló tanuláshoz szükséges tanulási eszközöket biztosít a tanulók számára, pl. webes felületeket működőket, amelyeken megtalálhatók az egyes feladatokhoz tartozó útmutatók és a letölthető anyagok. 3.6. Kiháználja a tananyagban rejlő lehetőségeket a tanulási stratégiák elsajátítására, gyakorlására. 3.7. Felismeri a tanulók tanulási problémáit, szükség esetén megfelelő szakmai segítséget kínál számukra. 3.8. Tanítványaiban igyekszik kialakítani az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét. Ösztönzi a tanulókat az IKT-eszközök hatékony használatára a tanulás folyamatában. 4.1. Munkájában a nevelést és az oktatást egységben szemléli és kezeli. 4.2. A tanulói személyiség(ek) sajátosságait megfelelő módszerekkel, sokoldalúan tárja fel. 4.3. A tanuló(k) személyiségét nem statikusan, hanem fejlődésében szemléli. 4.4. A tanuló(k) teljes személyiségének fejlesztésére, autonómiájának kibontakoztatására törekszik. 4.5. Felismeri a tanulók tanulási vagy személyiségfejlődési nehézségeit, és képes számukra segítséget nyújtani vagy más szakembertől segítséget kérni. 4.6. Különleges bánásmódot igénylő tanuló vagy tanuló-csoport számára hosszabb távú fejlesztési terveket dolgoz ki, és ezeket hatékonyan meg is valósítja. 4.7. Csoportos tanítás esetén is figyel az egyéni szükségletekre és a tanulók egyéni igényeinek megfelelő stratégiák alkalmazására. 4.8. A tanuló hibáit, tévesztéseit mint a tanulási folyamat részét kezeli, az egyéni megértést elősegítő módon reagál rájuk. 4.9. Az általános pedagógiai célrendszer és az egyéni szükségletekhez igazodó fejlesztési célokat egységben kezeli. 4.10. Realisan és szakszerűen elemzi és értékeli saját gyakorlatában az egyéni bánásmód megvalósítását. 5.1. Óráin harmóniát, biztonságot, elfogadó légkört teremt. 5.2. Tanítványait egymás elfogadására, tiszteltetésére neveli. 5.3. Munkájában figyelembe veszi a tanulók és a tanulóközösségek eltérő kulturális, illetve társadalmi háttérrel adódó sajátosságait. 5.4. Az együttműködést támogató, motiváló módszereket alkalmaz mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során. 5.5. Az iskolai, osztálytermi konfliktusok megelőzésére törekszik, például megbeszélések szervezésével, közös szabályok megfogalmazásával, következetes és kiszámítható értékeléssel. 5.6. A csoportjában felmerülő konfliktusokat felismeri, helyesen értelmezi, és hatékonyan kezeli. 5.7. A tanulók közötti kommunikációt, véleményserűt ösztönzi, fejleszt a tanulók vitakultúráját. 5.8. Értékközvetítő tevékenységeit tudatos. Együttműködés, altruizmus, nyitottság, társadalmi érzékenység, más kultúrák elfogadása jellemzi. 5.9. Az együttműködés, kommunikáció elősegítésére online közösségeket hoz létre, ahol értéktérmet, tevékeny, követendő mintát mutat a diákoknak a digitális eszközök funkcionális használatának terén. 5.10. Tudatosan alkalmazza a közösségfejlesztés változatos módszereit. 6.1. Jól ismeri a szaktárgy tantervi követelményeit, és képes saját követelményeit ezek figyelembevételével és saját tanulócsoporthoz ismeretében pontosan körülhatárolni, következetesen alkalmazni. 6.2. Céljainak megfelelően, változatosan és nagy biztonsággal választja meg a különböző értékelési módszereket, eszközöket. 6.3. A szaktárgy ismeretét és speciális kompetenciáit mérő eszközöket (kérdőíveket, tudásszintmérő teszteket) készít. 6.4. A tanulás támogatása érdekében az órákon törekszik a folyamatossá visszajelzésre. 6.5. Visszajelzéseit, értékeléseit világosak, egyértelműek, tárgyiszerek. 6.6. Értékeléseivel, visszajelzéseivel a tanulók/gyermkek fejlődését segíti. 6.7. Pedagógiai munkájában olyan munkaformák és módszerek alkalmazására törekszik, amelyek elősegítik a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlesztését. 6.8. Önállóan képes a tanulói munkák értékeléséből kapott adatokat elemezni, az egyéni, illetve a csoportos fejlesztés alapjait használni, szükség esetén gyakorlatát módosítani. 7.1. Kommunikációját minden partnerrel a kölcsönösség és a konstruktivitás jellemzi. 7.2. A kapcsolattartás formái és az együttműködés során használja az infokommunikációs eszközöket és a különböző online csatornákat. 7.3. Nyitott a szülő, a tanuló, az intézmény vezető, a kollégák, a szaktanácsadó visszajelzéseire, felhasználja őket szakmai fejlődése érdekében. 7.4. A diákok érdekében önállóan, tudatosan és kezdeményezően együttműködik a kollégákkal, a szülőkkel, a szakmai partnerekkel, szervezettekkel. 7.5. A megbeszéléseken, a vitákban, az értekezleteken rendszeresen kifejti szakmai álláspontját, a vitákban képes másokat meggyőzni, és ő maga is meggyőzhető. 7.6. Iskolai tevékenységei során felmerülő/kapott feladatokat, problémáit önállóan, a szervezet működési rendszerének megfelelő módon kezeli, intézi. 7.7. A szakmai munkaközösség munkájában kezdeményezően és aktívan részt vállal. Együttműködik pedagógustársaival különböző pedagógiai és tanulászervezési eljárások (pl. projektoktatás, témanap, ünnepség, kirándulás) megvalósításában. 7.8. A tanulásához megfelelő hatékony és nyugodt kommunikációs teret, feltételeket alakít ki. 7.9. Munkája során érthetően és a pedagógiai céljainak megfelelően kommunikál. 7.10. Tudatosan támogatja a diákok egyéni és egymás közötti kommunikációjának fejlődését. 8.1. Tisztában van szakmai felkészültségével, személyiségének sajátosságaival, és képes alkalmazkodni a szerepelvárásokhoz. 8.2. Saját pedagógiai gyakorlatát folyamatosan elemzi és fejleszti. 8.3. Tudatosan fejleszti pedagógiai kommunikációját. 8.4. Rendszeresen tájékozódik a szaktárgyára és a pedagógiai tudományára vonatkozó legújabb eredményekről, kiháználja a továbbképzési lehetőségeket. 8.5. Munkájában alkalmaz új módszereket, tananyagok eredményeket. 8.6. Rendszeresen tájékozódik a digitális tananyagokról, eszközökről, az oktatástámogató digitális technológia legújabb eredményeiről, konstruktívan szemléli felhasználhatóságukat.

Álmomat mások alusszák, s én mások álmát virrasztom...

(Február 8.)

Borges: Körkörös romok című novellájában valaki úgy próbál megalkotni egy embert, hogy az egymást követő éjjeleken álmodik róla, s ha már elég határozott körvonalat nyer a visszatérő álom, azt valósággá varázsolja. Jó kis történet, ajánlom mindenkinek, aki eltűnődött már azon, hogy vajon mi a különbség a valóság és az álom között. Mindenesetre – bár nem rendelkezem borgesi képességekkel – én is megpróbáltam megálmodni valamit, abban bízva, hogy valósággá varázsolja valaki.

Álmomban a február 13-i pedagógustüntetésen voltam. Nem messze álltam *Galló Istvánnétól*, s hallgattam a beszédekét. Éreztem, hogy valami alapvetően fontos esemény részese vagyok, hogy most már tényleg betelt a pohár, s a pedagógusok végre egységesen, a felnövekvő nemzedék valódi érdekeit szem előtt tartva lépnek fel. Valami volt a levegőben. Éreztem, hogy egy előre nem kiszámítható, de rendkívül fontos dolog fog történni. Hogy valami végre kimondásra kerül, mert enélkül elképzelhetetlen, hogy hiteles legyen a jövőbe vetett hit, a generációkért érzett aggodalom, s mindaz, amit együtt követelünk. És ekkor az emelvényre lépett Ő, akit megálmodtam, s megkezdte a beszédét.

Számos éjszakát töltöttem el ezzel a szakasszal. A beszélőt könnyű volt megál-

modni, tipikus tanár, nem rám hasonlító, talán nő volt, talán férfi, úgy húsz év szakmai gyakorlattal. De a beszéd részleteinek megálmodása hosszú heteket vett igénybe. Valahogy sosem azt mondta az álompedagógus, amit szerettem volna hallani tőle.

De tegnap este, amikor ismét a Kos-

suth téren voltam álomban, végre minden a helyére került.

Így kezdte:

A Klik és a pedagógus előmeneteli rendszer, ahogy jelenleg működik, az oktatáspolitikai szégyene. De az oktatás módszertani megújításának, a tananyagcsökkentésnek és

a gyerekek igényeihez alkalmazkodó, gyerekközpontú pedagógiának nem a politika volt az akadálya az elmúlt 25 évben, hanem mi magunk, tanárok

a 21. századhoz méltó tananyagfejlesztésnek, a gyerekek igényeihez alkalmazkodó, gyerekközpontú pedagógiának nem a politika volt az akadálya az elmúlt 25 évben, hanem mi magunk, tanárok.

Mi, akik az általános műveltség eszményére hivatkozva körömszakadtunkig védelmeztük az elavult tantervekbe préselt ismeretek tömegét és az óraszámainkat. Mi, akik elhitettük magunkkal, hogy nem nekünk kell lépést tartani a világ változásaival, hanem a tanítványainknak kell alkalmazkodniuk hozzánk. És felelősek

és felelősek vagytok ti, szülők, akik cinkosainkká váltatok

vagytok ti, szülők, akik cinkosainkká váltatok, mert azzal a jelszóval, hogy „én is kibírtam valahogy gyereként az iskolát, bírja ki az én kölyköm is,” velünk együtt köve-

teltétek a központi szabályozást, a „túltolt” tananyagot. Mert elfelejtettétek azt, amikor ti voltatok gyerekek. Mert beálltatok azok közé, akik az újabb generációkat mindig silányabbnak tartják a saját generációjuknál, pusztán azért, mert ők már mások. Akkor lehet sikeres az összefogá-

sunk, ha szembenézünk önmagunkkal, és kijelentjük, hogy mi is felelősek vagyunk a kialakult helyzetért. Saját kényelmünket néztük, s mert nem akartunk változni, inkább tekintélyelvűekké váltunk – és gyávák. Csak magunkkal törődtünk, nem a gyerekeinkkel, miközben folyton a gyerekek érdekeire hivatkozunk.

Az álomban ennél a résznél a tömeg fergeteges katarzison esett át. Sokan sírtak, megtépték ruháikat. A zokogás elnyomta a szónok hangját. *Galló*

Istvánné Mendrey László
nyakába borult. A közelben, a Szalay utca 10-14-ben, az olykor önálló, olykor nem önálló Oktatási Minisztérium épületében, az elmúlt évszázad oktatási minisztereinek üvegezett portréin megcsillant a szombat déli napsugár.

Még van hat éjszakám a tüntetésig. Az álomom végét igyekszem még jobban kidolgozni, talán egy kicsit sziruposra sikeredett.

Csak másban moshatod meg arcodat..

(*Március 21.*)

*„Hiába fürösztd önmagadban,
csak másban moshatod meg arcodat...”*

Vannak dolgok, amelyeket feltétlenül meg kell tenni, ha az eszünkre hallgatunk – de nehéz megtenni, ha a szívünkre. Ilyenek azok a dolgok, amelyek bár nélkülözhetetlenek, de konfliktusokat gerjeszhetnek, feszültséget kelthetnek. Én ide sorolom a tanárértékelést. A lauderes tanárokat értékelik a gyerekek, a szülők és a kollégák is. Van-e fontosabb dolog, ha az ember komo-

lyan veszi a munkáját, mint hogy visszajelzést kapjon róla?

De vajon elég felkészültek vagyunk-e arra, hogy értékeljünk – és értékelve legyünk?

Az első kérdésre egyértelmű igen a válasz, hiszen, bár vélhetjük úgy, hogy ha valamit nem tudunk, akkor az nincs, de a rejtett feszültségek, s az esetlegesen hozzájuk tapadó hamis képzetek ragadós pókhálója sokkal veszedelmesebb, mint az olykor

a rejtett feszültségek, s az esetlegesen hozzájuk tapadó hamis képzetek ragadós pókhálója sokkal veszedelmesebb, mint az olykor kellemetlen vagy akár fájdalmas, de kibeszélhető konfliktusok sora

kellemetlen vagy akár fájdalmas, de kibeszélhető konfliktusok sora. Az pedig legalább ennyire fontos, hogy a pozitív vélemények rendkívül megerősítők, motiválók lehetnek.

A második kérdésre viszont korántsem ilyen egyértelműen adható válasz. A többség – bár ezt is tanulni kell – a

másik embernek szánt értékelés módjával is tisztában van, és a másoktól kapott véleményeket is többé-kevésbé jól kezeli. Ám olykor előfordulnak példák arra is, amikor az értékelő nem tükröt akar a másiknak tartani, hanem csak egyszerűen meg akarja bántani, mert valamiért haragszik rá. S bizony kevés pusztítóbb érzés van, mint a tehetetlenség, amit az anonimitás miatt védekezésre képtelen, megbántott ember él át. Nem a negatív üzenet a probléma, hanem az, hogy a durva minősítgetéssel még a legnagyobb önreflexiós készség mellett is nehéz bármit kezdeni, mert nem azt mondja: „túl gyorsan beszélsz az órán” vagy: „lehetnél egy kicsit kedvesebb”, hanem mondjuk azt: „utállak”. Ez utóbbi esetben ugyanis nincs mód visszakérdezni: Miért? Hogyan tudnék változtatni rajta?

Ha ilyesmit olvas a szem, a szív azt súghatja az értelemnek: Biztos, hogy nem

elviselhetőbb a jótékony homály, néhány apróbb pormacska a szőnyeg alá söpörve? Hiszen ha jobban belegondolunk, a valóság illúziója – rövid távon legalábbis – nem igazán különböztethető meg a valóságtól. De az értelem visszaszól: nincs más út! Az értékelés nem csak a felvállalt konfliktusokról szól. Az iskola víziójában elsődleges célként a közösség építését határozza meg, olyan közösséget, amelynek tagjai összetartó erőként élnek meg a közösségen belüli különbségek elfogadását, tehát nem léphetnek el egymás értékelése elől. Fejlesztő értékelést adni ugyanis egyet jelent azzal: a másikat elfogadni! Ha nem tudunk értékelni, akkor tanuljuk meg és tanítsunk meg rá egymást! Nem kérdéses, hogy rendkívül fontos tudásról, képességről van szó.

Elovestam a hét végén az értékelések jelentős részét. Mondhatom: egész jó a helyzet itt a mi kis szigetünkön. Nemegyszer büszkeséggel töltött el egy-egy árnyalt és összefogott értékelés a munkatársainkról. A gyerekeknél és a felnőtteknél is találtam számos ilyet.

Persze vannak kevésbé árnyalt értékelések, érzelmvezérelt bántások is, amelyek azt jelzik, hogy van még mit tanulnunk. De ezt eddig is tudtuk. És

azt nem győzöm hangsúlyozni, hogy a fejlesztő értékelés kategóriában sem a magyar átlagszínvonal meghaladása a Lauder Iskola célja. Ha mi felnőttek, az öntudatos és liberális értékeire joggal büszke lauder közösség átlagszínvonalát nézzük értékelés, véleménynyilvánítás szempontjából, igazán nincs okunk szégyenkezni. Mégis azt kell mondjam, gyermekeinknek még tovább kell jutnia. Ha megtehetitek – szülők, tanárok –, szánjatok egy kis időt arra, hogy beszélgettek a gyerekekkel arról, hogyan kell helyesen értékelni!

Március 30.

(Március 28.)

Nem tudom, mi lesz március 30-án: tiltakozás, polgári engedetlenség, tüntetés, vagy semmi? Nem tudom, kinek van igaza a március 30-i eseményekkel kapcsolatban: az egyik szakszervezetnek vagy a másiknak? Azoknak, akik az államtól tartanak – vagy azoknak, akik a tehetetlenségtől rettegnek? Akik nyomásgyakorlásról beszélnek – vagy akik a szükséges szolidaritásról? Akik bátornak tartják magukat és megvetik a gyávákat – vagy azoknak, akik új politikai karrieristákat emlegetnek? Akik mérlegelni szeretnének – vagy akik azt mondják, most nincs mit mérlegelni? Nyilván azt gondolod: nem jó ez így. Mert ahelyett, hogy valamilyen támpontot kapnál, csak a „nemtudomok” jönnek. Azt gondolod, hogy talán nincs véleményem, vagy esetleg nincs kedvem leírni...

Természetesen van véleményem, és amit én ajánlok, minden más választásnál nehezebb út. Az összetartozás sokkal keményebb próbaköve, mint bármilyen engedetlenség vagy engedelmesség, sztrájk vagy sztrájkötörés. Az én ajánlatom ugyanis az,

dönts belátásod szerint,
és fogadd el, ha mások
másképpen döntenek

hogy dönts belátásod szerint, és fogadd el, ha mások másképpen döntenek. Azaz ne haragudj arra, aki melletted áll, de másképpen döntött, és ne szorongj amiatt, hogy te másképpen döntöttél, mint az, aki melletted áll. Tudom, ez nem a forradalmi tempó, mert ahhoz megfellebbezhetetlen igazság kell, igazodás, utána együtt-menetelés. A forradalomban kötelező forradalmárnak lenni, a totális hatalmak idején egyenesen tilos. A kettőben az a közös, hogy nem választhatasz. Bármilyen egyéni döntés a közösséget erősítheti, ha elfogadjuk mindenki jogát arra, hogy döntsön, és

nem ítéljük el azért, mert nem valamilyen központilag kialakított vagy akár demokratikusan megszavazott álláspont szerint dönt. Az vágyik az azonosságra, aki önmagát csak mások ellenében tudja meghatározni. Mi egy olyan közösséget építünk, amelyet a különbségek nem szétfeszítenek, hanem összetartanak.

Mi lesz tehát március 30-án? Ti, szülők, hozzátok be a gyerekeiteket időben a suliba! Gyerekek, lesz tanítás, lesz első óra! Lesznek olyanok, akiknek első óráján minden változatlanul, a szokásos mederben fog zajlani. Másokat majd a megszokott tanár fogad, de szót fog ejteni valami olyasmiről, amiről nem esik más napokon szó. A nagyok között lehetnek olyanok, akiket játszani hívunk a kicsikkel az első órában. Az is előfordulhat, hogy egy osztályba másik tanár vagy tanító jön be ebben az időszakban. Ha így lesz, el fogja mondani, miért történik ez így. A diákok a szolidaritásukat tanáraikkal úgy tudják legjobban kifejezni, hogy időben beérnek az iskolába. A tanárok egyénileg eldöntik, hogy mit szeretnének. Aki úgy gondolja, kimegy az épület elé. Aki másképpen gondolja, az másképpen cselekszik. Mindezt úgy fogjuk megszervezni, hogy a gyerekekkel leszünk végig, hiszen ez a dolgunk. Ezen a reggelen szükségem lesz egy hetedik érzékre. Ez az érzék láthatóvá teszi majd az egymás felé irányuló gondolatok érzelmi töltését. A negatív gondolatok piros árnyalatot kapnak majd, a pozitívak kéket. S azon a 30-i reggelen járkálni fogok az emberek között, akik belátásuk szerint cselekedtek. A légi felvételek tanúsága szerint a Lauder Iskola és környéke nagyjából úgy néz majd ki, mint bármelyik iskola. Lesznek olyan felnőttek, akik az utcán tartózkodnak az épület előtt, mások pedig

a tantermekben. De én látni fogom azt, amit a légi felvételek nem mutatnak. A nagy kék örvénylést a Lauder Iskola fölött, ami összeköti azokat, akik a falakon kívül és belül tartózkodnak. Egy héttel később pedig megírom nektek, hogy tényleg így alakultak-e a dolgok.

Tudás alapú társadalom vagy társadalom alapú tudás

(Április 4.)

Ami a kék örvénylést illeti, azzal minden teljesen rendben volt. Mindenki, aki szeretett volna az iskola előtt tiltakozni, vagy éppen szolidaritást vállalni március 30-án, az megtehetette, aki pedig másképpen gondolta a helyes cselekvés mikéntjét, az annak megfelelően járt el. S ami a legfontosabb: nem éreztem negatív energiákat, csak pozitívat

mindenütt, amiről íme most beszámolok, ahogy a múlt héten ígértem. Én a Vitorlás osztályban voltam az óra első háromnegyed részében, tanítványommal, Maiával, aki – ha minden jól megy – a jövő évben Cambridge-ben fog tanulni, s egyszer talán fizikus lesz, nem is akármilyen. Jó volt a kicsikkel lenni, és jó volt kimenni egy kicsit az iskola elé. A Vitorlásosok elsősök, azaz nagyjából hétévesek, és rengeteg olyan felnőtt dologról hallottak, melyekről nem is gondolnánk, hogy helye lehet egy kisgyerek fejében. Csillagokról beszélgettünk meg a bolygókról. A mese és a valóság, tapasztalat és fantázia bennük jól megfér egymás mellett.

Jó 20 évvel ezelőtt egy elsős gimnazista kislány a következőkkel fordult hozzám egy óráim után: az a nehéz a gimis fizi-

az a nehéz a gimis fizikában, hogy eddig elég volt tudnom a dolgokat, most meg már értenem is kell

kában, hogy eddig elég volt tudnom a dolgokat, most meg már értenem is kell. A megértés és tudás ilyen szembeállítás nagyban pontosan fejezi ki a tanítás egyik alapdilemmáját. Mindenekelőtt tisztázzuk a szavaink mögött megbúvó jelentést. A tudás az említett kislány mondatában az adatokat, az információt jelenti, a megértés pedig az információk kezelését, értelmezését, helyes felhasználását tetszés szerinti kontextusban. Ha ez utóbbi képesség nincs meg, a tudás mint puszta információ mit sem ér. Azt hiszem, ez nem csak a természettudományokban van így.

A közéleti tagozaton a múlt héten *Rab Árpád* tartott egy érdekes előadást szülőknek és érdeklődő tanároknak. Az előadás az információs és kommunikációs technológia megállíthatatlan előretöréséről szólt, illetve egy kicsit konkrétan az egyre okosabb telefonok és az oktatás, az iskola viszonyáról. Számos fontos megállapítás mellett bennem az alábbi mondat keltett dezsavü érzést: A gyerekek korlátlanul tudnak információkat letölteni a telefonjaik segítségével a világhálóról, és azt hiszik, hogy az információ azonos a tudással. Az említett fiatal tanítványom jutott eszembe, akinek az elemiben kizárólag információkat kellett mechanikusan ismételgetnie, hogy sikeres legyen, én meg a gimnáziumban valamiféle megértést, információértelmezést és -kezelést vártam tőle.

Információkat a gépek is tudnak szolgáltatni nekünk. Az olyan tanár, aki csak információkat tud átadni, akár géppel is helyettesíthető. De megértést, amely emberi interakcióban születik, melyben az érzelmek által átszőtt, bonyolult, személyes kapcsolatok alapvető szerepet játszanak, a gépek jelenleg még nem adhatnak. A megfelelő tanár az oktatásban fontosabbá válik, mint bármikor a múltban. A jövő nem arról az iskoláról szól, amelyik pusztán

adatokat ad át és a tömeges adatszolgáltatás körülményeinek kialakítása érdekében szabályokat alkot, s ezen keresztül szabálytudatra nevel. A jövő olyan iskoláról szól, amely elsődlegesen közösséget épít, s a működő közösség talaján juttatja hozzá tagjait az életkoruknak megfelelő, megértésen alapuló tudás élményéhez.

Valahol Európában, valahol a Lauderben

(Április 11.)

Idősíkok

A lauderes gyerekek az iskolában *Dés László* zenés darabját figyelik, amit nevelőotthonos gyerekek adnak elő. A mű közvetlenül a második világháború után játszódik. Az előadást olyanok is nézik, akik most már nem gyerekek, lévén jócskán 80 év felettiek, de akkor azok voltak. A darab ott-hontalan gyerekekről szól, akik sodródnak a világháború utáni Magyarország kaotikus jelenében, s túl akarják élni ezt a káoszt. Az előadást olyan otthontalan gyerekek játsszák, akik sodródnak a mai Magyarország kaotikus jelenében. Akik akkor voltak gyerekek, amikor a darab játszódik és most a nézőtérén ülnek, szintén otthontalanok voltak, s itt éltek, azon a telken, ahol ma a Lauder Iskola található. A lauderes gyerekek biztos családi háttérrel rendelkeznek, de ők is megéreznek valamit abból, hogy a darab nem csak a régi rosszról szól. Azok, akik játsszák, részesei valami hasonló mai rossznak. A nevelőotthonos gyerekek a játék közben átlényegülnek. Olyanokká válnak, mint azok a színészek, akik nem részesei a rossznak, de művészi képességüknél fogva hitelesen be tudják azt mutatni. Olyanoknak tűnnek, mint

akik ki tudnak lépni a rosszból az előadás után, pedig csak be tudtak lépni a jóba az alatt, míg játszották. A rossz és a jó ott van mindenkiben. Az otthonos gyerekek, miközben a darabot előadják, kiszakadnak belőle, mert a rossz egy történetté válik, s nem a mindennapi lét sajátja. A lauderes gyerekek nem ismerik ezt a rosszat, de megtapasztalják, kétszeresen: a történet révén és az előadó otthonos gyerekek révén is. Az öregek pedig emlékeznek. Hogyan éltek gyerekként, s ha nincs az a háború, hogyan élhettek volna.

Búvóhely

Az iskolával közös telken van a *Sztehlo Gábor* nevét viselő gyermekotthon. Ez volt az egyik olyan otthon, melyet Stehlo irányított. Itt éltek azok a mai öregek, akik

olyanoknak tűnnek, mint akik ki tudnak lépni a rosszból az előadás után, pedig csak be tudtak lépni a jóba az alatt, míg játszották

akkor voltak gyerekek, amikor a darab játszódik. Itt élnek ma az otthonos gyerekek. Itt, mellettünk. Stehlo Gábor sok gyere-

ket mentett meg a háború alatt. Egyikük-másikuk a mi apánk és anyánk. Bújtatta őket. A lauderes gyerekek találtak egy pince-szerű helyet a kertben, ami egykor a mai nevelőotthon épületéhez tartozott. Ezt most ki fogják

takarítani, s be fogják rendezni. Ez egy búvóhely lesz, Stehlo Gábor búvóhely. Nem kell emléktábla. Egy hely, ahová csak lehajtott fővel lehet belépni. Összel felavatjuk. Ott lesznek az avatáson a lauderes gyerekek, az otthonos gyerekek, azok, akik egykor otthonos gyerekek voltak, s itt laktak a Stehloban hetven éve. Meghívjuk *Dés Lászlót* is. Befoltozzuk az idő szövetén keletkezett lyukat – és közben tanulunk valamit önmagunkról.





TÓTH TAMÁS

A társadalmi egyenlőtlenségek termelése

A neoliberais oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Elméleti kutatásom alapja a társadalmi egyenlőtlenségek és a példátlan gazdasági növekedés között feszülő ellentmondás. Írásomban a neoliberais gazdaságfilozófia kritikai elemzésén keresztül kísérlem meg feltárni a neoliberalizmus oktatásra, illetve ezeken keresztül az egyenlőtlenségekre gyakorolt hatását. Az elemzés során a gazdasági folyamatok olyan működési logikáit sikerül leleplezni, melyek a neoliberais narratívával ellentétben nem a jólét megteremtéséhez, hanem az egyenlőtlenségek termeléséhez járulnak hozzá. A kritikai diskurzus olvasatában ugyanis a társadalmi egyenlőtlenségek nem a kapitalizmus hibás működésének tüneti jelenségei, hanem éppen annak olajozott működéséből fakadó, szándékolt eredmények. Az egyenlőtlenségeket termelő folyamatok társadalmi legitimációjának egyik legfontosabb pillére az iskola, így e tanulmányban a kapitalizmust működtető neoliberalizmus oktatáspolitikára gyakorolt hatásainak vizsgálatára is vállalkozom két, a neoliberais oktatáspolitikákat meghatározó vezérlőelv – a munkaerőpiaci illeszkedés és a méltányosság – kritikai elemzésével. Az elemzés arra a következtetésre vezet, hogy a gazdaság számára lényegtelen, hogy az oktatási rendszer méltányos-e, vagy sem, ugyanis amíg a kiemelt céljaihoz a munkaerőpiaci igények minél eredményesebb kielégítése is hozzátartozik, addig az egyenlőtlenségek termelése fenntartható pusztán a globális kapitalizmus működtetésével. A tanulmány végén a kurrens pedagógiai gondolkodás piacgazdasághoz való reflektálatlan idomulásának bírálatán túl, a kritikai pedagógiában rejlő forradalmi potenciál kerül bemutatásra, ti. az, hogy a rendszer- és társadalomkritikai tudatosság kialakítása az ifjúságban a társadalmi-gazdasági feltételek megváltoztatásának és a kapitalizmus meghaladásának pedagógiai alapja lehet.

Kulcsszavak: *kritikai diskurzuselemzés, kritikai pedagógia, neoliberalis oktatáspolitikai, társadalmi egyenlőtlenségek, szegénység, méltányosság*

BEVEZETŐ

Ha az új évezred posztmodern díszletei mögé merészkedünk – létezik még efféle vakmerőség – egy elképesztő ütemben fejlődő gazdaság, és a szegénység globális szélesedésének, illetve mélyülésének ellentmondásával átítatott éra tárul a szemünk elé – 800 millió éhező és 1 milliárd, napi alig egy dollárból megélni kényszerülő ember tehetetlen nyomora, és 34 millió embertársunk telhetetlen vagyona.¹ (McCarthy, 2015; Shaikh, 2005) A példátlan mértékű ga(rá)zdasági fejlődés mellett egyre drasztikusabb társadalmi egyenlőtlenségekkel – a szegénység mélyülésével és a csúszással, elszegényedéssel fenyegetett társadalmi rétegek tágulásával – kell(ene) szembe néznünk. (Ferge, 2014)

„A szegénység egyes jelei néha olyan elvieselhetetlenek, hogy a közfigyelmet is sikerül ideig-óráig felkelteniük. Általánosabb azonban a közöny és a távolságtartás. A közönség belefáradt abba, hogy folyton szembesüljön a társadalom kudarcaival, a kolduló, hajléktalan emberroncsokkal, a megélhetési (vagy reménytelenségi?) bűnözés terjedésével, amely egyre fiatalabb gyerekeket is magával sodor.” (Ferge, 2008, 5. o.)

Magyarországon 2014-ben csaknem egymillió (családjukkal együtt hozzávetőlegesen 2,5 millió) ember élt közmunkából, volt nyilvántartott álláskereső munkanélküli, passzív munkanélküli, vagy olyan, aki

semmilyen ellátásban nem részesült. Míg 2011-ben az alsó jövedelmi kvintilisben (2 millió fő) 685 ezren 18 év alatti gyerekek voltak, a 2014-es adatok alapján ez a szám 800 ezerre nőtt. (Ferge, 2014) Az MTA Közgazdasági Kutatóintézet kutatóinak adatai szerint *„Magyarországon több mint egymillió a munkaerőpiac peremén lévők száma. (...) Mintegy 3,5-4 millió azoknak a száma, akiknek a háztartásában van a munkaerőpiac peremén lévő tag. Közülük azoknak különösen nehéz a helyzete, akiknek a háztartásában a munkapiac peremén lévőkön kívül nincs is más aktív tag: ők közel másfél millióan vannak.”* (Bakó, Cseres-Gergely, Kálmán, Molnár és Szabó, 2014, 3. o.)

A társadalmi egyenlőtlenségek² és a szegénység globalizálódása tehát olyan méreteket ölt, mely egyre ellentmondásosabbá teszi a gazdasági termelés példátlan ütemét és mértékét. Egyes kutatások szerint globálisan már rendelkezünk azokkal a feltételekkel, amelyekkel a nélkülözés, az éhezés, az egyenlőtlenségek megszüntetése, vagy legalábbis radikális mérséklése megoldható lenne. (Shaikh, 2005) Az UNICEF egy 2000-ben publikált tanulmányában azt vizsgálta meg, hogy a GNP hány százalékát kellene a gyermekszegénység felszámolására költeni az egyes OECD-tagállamokban. Az adatok megdöbbentőek, a legkevesebbet Svédországban kellene erre fordítani (a bruttó nemzeti össztermék 0,07 százalékát), a legtöbbet pedig az Egyesült Államokban (a GNP 0,66 szá-

¹ A Credit Suisse Global Wealth Report jelentése alapján 2015-ben 3,4 milliárd ember (a felnőtt lakosság 71%-a) kevesebb mint 10 ezer dollárral rendelkezett, tehát a világ vagyonának 3%-a az övék. Míg 34 millióan 1 millió dollár feletti vagyont birtokolnak (a népesség 0,7%-a), ez a világ vagyonának 45,2%-a. (McCarthy, 2015)

² A társadalmi egyenlőtlenségek kapcsán a tanulmányban nemcsak a jövedelmi és vagyoni különbségekről és azok növekedéséről van szó, hanem minden olyan egyenlőtlenségről – az intézményrendszerhez, a szolgáltatásokhoz való hozzáféréstől, a születéskor várható élettartamon át a közéletben való részvétel lehetőségéig terjedően –, mely a társadalmi rétegződésben determinált, a rétegződés mind vertikális (osztály-specifikus), mind horizontális (elnyomás-specifikus – pl. etnikum, gender stb.) vetületeiben. (vö. Hill, 2012) A társadalmi egyenlőtlenségek ezen átfogó értelmezése annak a felismerésnek az eredménye, hogy az egyenlőtlenségek hatalmi viszonyokba és a strukturális erőszak (vö. Galtung, 1990) dinamizmusaiba ágyazottak.

zalékát). Magyarországon ez az adat 0,24 százalék volt 2000-ben. (Hegyí, 2001) Olybá tűnik tehát e kutatások alapján, hogy nem a gazdasági feltételek, hanem a politikai akarat hiányzik az egyenlőtlenségek és a szegénység enyhítése terén.

A következőkben a neoliberális politikai gazdaságtan egyenlőtlenségek iránti (látszólagos) közömbösségének és a neoliberális oktatáspolitikai esélyegyenlőség és méltányosság melletti elköteleződésének összefüggéseit fogom vizsgálni. Írásom egyrészt – módszertani szempontból és foucault-i értelemben véve – diskurzus-elemzés, amennyiben a diskurzusok mögötti hatalmi dimenziókat kívánja feltárni, leleplezni, másrészt önmagát is diskurzusként meghatározva kritikai szemszögből, annak is (Dave Hill és Peter McLaren nevéhez szorosan köthető) rendszerkritikus megközelítéséből lép kapcsolatba a neoliberalizmussal.

A kritikai megközelítés a nemzetközi tudományos világban létező, elfogadott *ellenhang*, ennek ellenére hazai recepciója alig történt meg. Mindemellett a „neoliberalizmus” és „neoliberális” kifejezések sem túl gyakoriak a magyar szakirodalomban. A tudományok ugyanis gyakran úgy veszik át az uralkodó filozófia, (*most épp*) a neoliberalizmus gondolkodási-cselekvési modelljét, mint egy alternatíva nélküli végső megállapodást, nagy konszenzust. S mert uralkodó diskurzus, nem tekintenek reá ideológiaként. (Hill, 2003) Ezzel szemben a kritikai diskurzust sokan ideologizálónak és politikai beágyazottságúnak tartják. A diskurzusok politikai semlegessége (vagy annak kívánalma) a kritikai elméletek interpretációjában azonban nem más, mint a politikai közömbösség illúziója, ugyanis minden narratíva, elmélet, diskurzus hordoz ideológiát, politikai értékeket.

(Mészáros Gy., 2005) Persze nem minden diskurzus definiálja illetően beágyazottságát, minthogy a neoliberális gondolkodás sem teszi explicitte társadalmi-politikai-történeti értéktelítettségét. A kritikai diskurzust sokan épp amiatt tartják ideologizálónak, mert deklarálja politikai, ideológiai elköteleződését. Alapértékeit azonban azért teszi explicitte, mert – akárcsak elemzéseiben –, úgy önmeghatározásában is fontosnak tartja társadalmi-politikai-történeti beágyazottságának feltárását. Ennek kapcsán azt mondhatjuk, hogy a kritikai diskurzus egy *társadalomkritikai*, a neoliberális irányvonaltól jól elkülöníthető, a társadalom

s mert uralkodó diskurzus, nem tekintenek reá ideológiaként

hatalmi dimenzióit feltáró (új-)baloldali diskurzus, mely megörökölt szövegeknek szerzői Karl Marx, Friedrich Engels, Herbert Marcuse, Max

Horkheimer, Michael Foucault, Jürgen Habermas stb.

Nyilvánvaló, hogy leegyszerűsítő a diskurzusokat ennyire általánosan vizsgálni, s már-már homogenizálni, főleg, hogy mind a kritikai diskurzus, mind a neoliberalizmus nagyon sokféle változata létezik egymás mellett. Ennek ellenére vannak olyan elemeik, melyek gyakoriak és visszatérőek a szakirodalomban, írásom célja ezért nem ezen diskurzusok egyneműsítése, hanem esszenciájuk megragadása.

A KAPITALIZMUS ÉS AZ URALKODÓ GAZDASÁGFILOZÓFIA BÍRÁLATA

Az egyenlőtlenségekről, valamint az egyenlőtlenségek és az oktatás összefüggésrendszeréről való strukturált gondolkodás meg-alapozásához elengedhetetlen, hogy reflektáljunk e problémakör társadalmi-

gazdasági beágyazottságára, minthogy az értelmezési koordináta-rendszerünket is ez jelöli ki. Az értelmezés keretét egy, a kritikai diskurzusban megszokott, a hazai szakirodalomban azonban nem túl gyakori globális kontextus, a kapitalizmus és a kapitalizmus kritikája, mint *világrendszer-szemlélet* adja. Immanuel Wallerstein (1974) amerikai szociológus szerint a világ valamennyi országának működését a profit maximalizálása, a tőkefelhalmozás logikája határozza meg, így mind kulturális, mind társadalmi létünk mélyen és minden aspektusában a kapitalista világ-gazdaság egyenlőtlen és egyenlőtlenítő mechanizmusába, a *termelésbe* ágyazott. Ez a globális keretrendszer egyrészt hosszú távú történeti tendenciákra koncentrál, másrészt a gazdasági folyamatokat társadalmi összefüggésrendszerében elemzi, s így vonja le konzekvenciáit. (Farkas, 2013; Szentés, 2011)

A kapitalizmus a tőke rendszere, s abban az értelemben *folyamat*, hogy a tőke olyan pénz, amely pénzt fial, a kapitalizmus logikája szerint ugyanis a munkát helyettesíteni lehet tőkével. A tőke rendszerre szerveződésének gyökerei a felvilágosodás koráig, az ipari és mezőgazdasági termelés forradalmasodásáig, a világkereskedelem kialakulásáig vezethetőek vissza. (Vázsonyi, 2013) Joyce Appleby (2010, 118. o.) szerint „a kapitalizmus akkor kezdődött, amikor a gazdaságot a magánbefektetések irányították, és a vállalkozók és támogatóik megszerezték a hatalmat a politikai és társadalmi intézmények igényeik szerinti alakítására.” Appleby szerint továbbá a kapitalizmus nem egyszerűen gazdasági világrendszer, hanem egyfajta (termelési) *kultúra* is.

A neoliberalizmus közgazdasági alaptételei

Jóllehet a neoliberalizmusnak vannak szellemi kötődései a felvilágosodás utáni – „klasszikusnak” is nevezett – liberalizmus-hoz, amely az öröklött privilégiumok és az „államvallás” megkérdőjelezése és tagadásaképpen az egyén és a piac szabadságát, az alkotmányosan korlátozott államot, a laissez-faire, antimerkantilista és antiprotekcionista gazdaságpolitikát emelte politikai program szintjére, az utóbbi évtizedek neoliberális intervenciói mégis az egyén jogainak és szabadságának korlátozását, a szociális biztonság erodálását, az állam és a piac protekcionista összefonódását eredményezték. (Nikolakaki, 2011)

Az 1980-es évek elejétől a Világbank és a Nemzetközi Valutaalap fejlődő országok számára előírt politikáját is átírtatta a neoliberalizmus a dereguláción, valamint a piaci korlátozások és a szociális juttatások lefaragásán keresztül. A neoliberális filozófia, illetve gazdaságpolitikai gyakorlat a maastrichti egyezménybe, majd az európai alkotmányba is bekerült. Ma az Egyesült Államokban és az Európai Unió irányító szerveinek (OECD, WTO, IMF, Világbank stb.) tevékenységi körében egyaránt – de természetesen nem minden területen egyforma mértékben – a neoliberális szemlélet a mérvadó, és hatalmas tekintélyt élvez. (Lóránt, 2005; Wacquant, 2009)

A neoliberalizmus így mára egy – és szinte az egyetlen³ – uralkodó gazdasági és társadalomfilozófiai irányzattá nőtte ki magát, mely alapján a mai modern globalizáció irányítása, értékelése és fejlesztése történik a nemzetközi gazdasági, politikai

³ Margaret Thatcher, a neoliberális krédót az elsők között a kormánypolitika szintjére emelő bárónő szerint is ez az egyetlen alternatíva. A kritikai irodalom mára mozaikszóvá egyszerűsítette sokat idézett mondatát: *There is no alternative* (TINA).

és társadalmi térben. Gazdaságpolitikai retorikájában – amelyet javarészt a liberalizmus partitúrájából vezényel – a piac egy önszabályozó társadalmi rendszerként jelenik meg, amely annál jobban működik, minél több szabadságot élvez. A piacok korlátozásának csökkentése és az állami beavatkozások mérséklése mellett a piacok globalizációját szorgalmazza. (Hill, 2003; Somogyi, 1998) E retorikához szorosan kapcsolódik, hogy az egyenlőtlenségek, a szegénység, a munkanélküliség és más társadalmi problémák fő okaként a piacok szabad működésének korlátozását határozza meg.

Feltételezése szerint ugyanis a szabad piac a feltétele annak, hogy a társadalmi problémák mérséklődjenek, ugyanis a globális szabad piac kielégíti a piacgazdaság szükségleteit, elősegíti a gazdasági növekedést, optimálisan és hatékonyan hasznosítja a gazdasági erőforrásokat és teljes foglalkoztatottságot teremt. (Harvey, 1996; Shaikh, 2005; Stiglitz, 2002)

A neoliberalizmust – nemzetközi tekintélye ellenére – sokan, sokféleképpen bírálják. I. Ferenc pápa az *Evangelium öröme* című apostoli buzdításában (2014) többször is megjelenik a szabad piac és jóléti kiadások beszűkítésének bírálata, illetve a szegénység és az egyenlőtlenségek elleni küzdelemre való felszólítás.

„Amíg nem oldják meg radikálisan a szegénység problémáját azzal, hogy lemondanak a piac abszolút autonómiájáról és a pénzügyi spekulációról, és felszámolják az egyenlőtlenség strukturális okait, nem fogják megoldani a világ problémáit, és egyáltalán: bármely problémát. Az egyenlőtlenség a társadalmi bajok gyökere.” (I. Ferenc pápa, 2014, 160. o.)

A pápai enciklikákban ráadásul a piacgazdaság egy újfajta zsarnokságként jelenik

a pápai enciklikákban
ráadásul a piacgazdaság
egy újfajta zsarnokságként
jelenik meg

meg, a szegénység és az egyenlőtlenségek pedig olyan társadalmi jelenségekként, melyekért – Ferenc pápa szerint – a világ és a gazdaság vezetői, illetve a világgazdaság szerkezeti jellemzői felelősek.

„Miközben kevesek jövedelme hatványozottan növekszik, a többség egyre távolabb kerül a szerencsés kisebbség jólététől. Ez a különbség olyan ideológiákból ered, amelyek védelmezik a piacok feltétlen autonómiáját és a pénzügyi spekulációt. Éppen ezért tagadják az államok ellenőrzési jogát, amelyekre rábízták, hogy őrkdjjenek a közös védelme fölött.

Egy új, láthatatlan, olykor virtuális zsarnokság rendezkedik be, amely egyoldalúan és kérlelhetetlenül érvényesíti saját törvényeit és szabályait.” (I. Ferenc pápa, 2014, 47. o.)

Az idézett pápai szövegben, akárcsak a neoliberális gazdaságfilozófiában egyfajta kölcsönhatásba kerülnek a világgazdaság szerkezeti jellemzői, valamint az – a pápai exhortációban a társadalmi bajok gyökereként értelmezett – egyenlőtlenség, azonban másféle ok-okozati viszonyban. Továbbá Ferenc pápa úgy utal a neoliberalizmusra, mint egy olyan ideológiára, amely *védelmezi* a gazdaság egyenlőtlenítő szerkezeti jellemzőit. A kritikai diskurzus nagyon hasonló bírálatot fogalmaz meg a neoliberalizmussal szemben.

A kritikai diskurzus neoliberalizmus-kritikája

A kritikai irodalomban a neoliberalizmus értelmezései rendkívül sokfélék. Sokszor nem egészen világos, hogy egy újfajta zsarnokságról, eszmerendszerről, gazdaságfilozófiáról, vagy – horribile dictu – *ideológiá-*

ról van szó. És valóban, a neoliberalizmus fogalma nem teljesen egyértelmű és talán nem is kíván azzá válni. Egy transznacionálissá nőtt, rendkívüli változatosságot mutató diskurzusról (ideológiáról) beszélünk, melynek nincsenek a klasszikus értelemben vett propagátorai, így gyakran a neoliberálisokként azonosított szerzők egy-egy önkényes választás áldozatai.

Egyes szerzők szerint az irányzat úttörő teoretikusai *Friedrich August von Hayek*, *Milton Friedman*, *Joseph Stiglitz* stb. voltak. *Hayek* 1944-es műve (*Út a szolgáshoz*), illetve *Friedman* 1962-es szellemi kirohanása (*Kapitalizmus és szabadság*) az állami beavatkozások korlátozását és a piaci szabadságot hirdették. (*Jones*, 2012; *Kovács*, 2009) Ahhoz azonban, hogy próféciáik termékeny talajra hulljanak (és egy-egy Nobel-díjba sarjadjanak), két olajválság fűtötte gazdasági recesszióra is szükség volt (1973, 1979). A keynesiánus gazdaságpolitika eliminálásába torkolló kapitalista modellválság egy új (neo)liberális elmélet transzatlanti kísértetét alapozta meg. A '70-es évektől tehát, a keynesiánus állami szerepvállalásokat és beavatkozásokat, az újraelosztás szabályozását célzó politikák ellenében világhódító útjára indult az új liberalizmus, amelyre *neoliberalizációként* is hivatkoznak a szakirodalomban. (*Canaan*, 2013) A neoliberalizmus gazdaságpolitikai térhódítása azonban csak az első tétele volt egy „*omnipotens*” ideológia világhódító szimfóniájának, mely a termelési viszonyokból hamar átzengett a *felépítménybe*, így az ideologikus államapparátusokba is, és beitta megát a családba, az oktatásba, politikába, vallásba stb. (vö. *Althusser*, 1970) De miután az alap (termelőeszközök és termelési viszonyok) volt az új világregend jászla, a kritikai dis-

kurzus a neoliberalizmust elsősorban mint a kapitalizmust legitimáló és működtető gazdaságfilozófiát bírálja, *tehát kritikája a kapitalizmus kritikájából indul ki*. A kritikai diskurzus értékelése szerint a neoliberalizmus egyszerűen nem vesz tudomást a modern piacgazdaság belső ellentmondásairól és nem reflektál a társadalom gazdasági beágyazottságából fakadó problémákra, annak ellenére, hogy a több évtizedes neoliberális gazdaságpolitikai cselekvés és nemzetközi intervenciók után is világszerte egyre nőnek a társadalmi egyenlőtlenségek, s egyre mélyül a szegénység. (*Shaikh*, 2005) *Pierre Bourdieu* (1998) a neoliberalizmust egyenesen egy társadalmiságtól és törté-

netiségtől megfosztott, absztrakcióra alapozott matematikai fikciónak nevezi, mely szerint „*azon kollektív struktúrák megsemmisítésének programja, amelyek képesek gátat vetni a tiszta piaci logikának.*” (*Bourdieu*, 1998, 3. o.)

A kritikai diskurzus rámutat arra, hogy a piacgazdaság tőkés szereplői, bár a szabad kereskedelem szent doktrínáját hirdetik, valójában protekcionizmuson és hatalmi pozíciók megszerzésén keresztül olyan piaci monopohelyzeteket alakítanak ki, melyekkel manipulálhatják a piaci árakat, vagy számukra kedvező állami beavatkozásokat kényszeríthetnek ki. Annak ellenére, hogy a neoliberalizmus az elmélet szintjén a piac korlátozásainak radikális csökkentését az állami beavatkozások folyamatos mérséklésével kívánja elérni (ami valójában a „*klaszszikus*” laissez-faire liberalizmus (vö. *Hill*, 2003) gyakorlata volt), a gyakorlatban egy erős állami apparátusra van szüksége, hogy érdekeit érvényesíteni tudja. (*Galbraith*, 1970; *Hill*, 2003, 2012; *Stiglitz*, 2002; *Szalai*, 2006)

a kritikai diskurzus értékelése szerint a neoliberalizmus egyszerűen nem vesz tudomást a modern piacgazdaság belső ellentmondásairól

A társadalmi egyenlőtlenségek és a szegénység gazdasági beágyazottságának értelmezései

Mint már említettük, a neoliberalizmus felismeri a társadalmi problémákat, azonban azokat a gazdasági folyamat tökéletlen működésének tüneteként, vagy a gazdaság tökéletesedésének, a társadalom fejlődésének egyfajta átmeneti, szükségszerű mellékhatásaként interpretálja. A neoliberalizmus gazdaságfilozófiájának alaptétele, hogy „a munkanélküliség vagy, természetes, vagy pedig, önkéntes, vagyis abból fakad, hogy adott bérek mellett az emberek nem hajlandók munkát vállalni.” (Lóránt, 2005, 66. o.) Tehát

a neoliberalizmus a társadalmi egyenlőtlenségek okát vagy (1) az *egyéni felelősség* dimenziójába utalja, vagy (2) *természetes*, a gazdaság természetéből fakadó jelenségként interpretálja. A neoliberális állam „a perifériára szorultakkal szemben egyszerre él a hagyományosnak mondható nemtörődomség – „maguk tehetnek a sorsukról, beavatkozást nem igényelnek” –, illetve e rétegek büntető jellegű fegyelmzése, adott esetben a közvetlenül is kitapintható, direkt és brutális elnyomásuk eszközeivel.” (Wacquant, 2009, 98. o.)

A kritikai diskurzus szerint az efféle neoliberális megközelítés egyszerűen és felelőtlenül nem vesz tudomást a világ-gazdaság példátlan deficitjeiről, zavarairól és belső ellentmondásairól (Farkas, 2013; Németh, 2001), sőt a retorika szintjén *természetes* mechanizmussá vagy *személyes ügyvé* konvertálja a világszerte táguló és mélyülő, drasztikus méreteket öltő egyenlőtlenségeket. Ez a retorika nem véletlen, s az egyenlőtlenségek annyiban természetese is, amennyiben szándékoltak, ugyanis a *tőkefelhalmozás* törvényszerűségei alapján

a társadalmi egyenlőtlenségek tágulása és a szegénység mélyülése a gazdasági növekedés valóban természetes, ámde *folyamatos és szándékolt* rendszerszintű folyamatai – Marx terminológiájában a *kizsákmányolási*. (Artner, 2012; Hill, 2003, 2012; Kelsb és Hill, 2006; Roche, 2014; Szentes, 1995, 2002) Tehát a *kritikai diskurzus – ellentétben a neoliberális krédóval*, mely szerint az egyenlőtlenségek a gazdasági növekedés természetes, de csupán átmeneti velejárói – a *társadalmi egyenlőtlenségeket és a szegénységet a kapitalizmus sajátos termékeként* interpretálja.

a szegénység termelése is a kapitalizmus belső igénye

A kritikai diskurzus arra is felhívja a figyelmet, hogy miképp az egyenlőtlenségek fenn-tartása, úgy a szegénység *termelése* is a kapitalizmus

belső igénye. És nem csupán az egyes országokon belüli szegénységről van szó, hanem – minthogy ez az elemzés világ-rendszerként tekint a kapitalizmusra – a peremövezetek, globális értelemben a harmadik világ szegényeiről is, akik gyakran a nemzetközi szervezetek gazdasági korrekcióiban sem *részesülnek*. (Hegyi, 2001; Mé-száros I., 2012) Hegyi Gyula (2001) és Tütő László (2013) tanulmányaiban részletesen olvashatunk arról, hogy miért fűződik érdeke a piacgazdaságnak és az azt működtető neoliberalizmusnak a szegénység termeléséhez és fenntartásához.

1. A szegénység bevételi forrás a gazdaságnak.

A szegény ember egyrészt fogyasztója a nehezen eladható, a versenyelőnyhöz nem megfelelő minőségű termékeknek, másrészt az adományozók óriási összegeket tesznek hozzáférhetővé a civil szervezeteknek, akik e pénznek egy részét visszaforgatják a gazdaságba.

2. A szegénység egyszerre negatív példa és ajándék. A szegény ember példája elretentő a középosztály számára, s motivá-

ciós erő, hogy legjobb tudása szerint részt vegyen a termelésben. Mindemellett a szegényeken való segítség, a jótékonykodás, a segélyek osztása boldogságforrás nagyon sok ember számára – egy olyan segítő praxis, mely a tulajdonképpeni probléma gyökerét nem ismeri fel, s ezáltal megszüntetni sem tudja azt, viszont a társadalom lelkiismeretének feloldozására éppen elegendő.⁴

3. *Az emberek egy csoportja közvetlenül a szegénységből él.* A szegénység munkahelyteremtő potenciállal rendelkezik, munkát ad a kevésbé profitorientált embereknek a szegények intézményeiben.
4. *A szegénység a retorika szintjén állandó téma, a gyakorlat szintjén megváltoztathatatlan adottság.* A politikai retorikát tekintve a szegénység egyrészt a neoliberális és a neokonzervatív oldal közötti vitának meghatározó témája, amennyiben az erről folyó vita potenciális szavazókat állíthat a versengő pártok mellé – szóljanak azok akár a szegénység büntetése vagy felkarolása mellett. Másrészt a szegénység a szegények számára megváltoztathatatlan adottság, amin csak az *isten szerencse* képes változtatni – ez az ún. fatalista narratíva. (vö. *Freire*, 1970/1993) Ebben az értelemben tehát a szegények abszolút passzív, tárgyiasult, de mégis nélkülözhetetlen szereplői mind a gazdaságnak, mind a politikának, mind a közéletnek.

Mindazonáltal a piacgazdaság fennmaradásának az is a feltétele, hogy az egyenlőtlenségek ellensúlyozva, korrigálva legyenek – paradox módon éppenséggel olyan

(főleg állami) regulációkkal, melyek elmentésen hatnak a szabad piac logikájával. Ugyanis minél jobban működik a kapitalista piacgazdaság, minél inkább érvényre tudja juttatni saját kizsákmányoló, tőkeakkumuláló mechanizmusait, annál instabilabbá és veszélyesebbé válik (vö. globális válságok) elsősorban saját életfeltételeinek fenntartása szempontjából. (*Mészáros I.*, 2012) A kritikai diskurzus olvasatában tehát a neoliberális irányításnak egyrészt fenn kell tartania az egyenlőtlenségeket a *kapitalizmus kontinuitásának érdekében*, olyan mértékben, amely még nem fenyegeti működését. Másrészt olyan legitimációs eszközöket kell működtetnie, amelyek képesek *meggyőzni* a társadalmat arról, hogy a mélyülő szegénység és a növekvő egyenlőtlenségek a gazdaság olyan sajátosságai, amelyek elkerülhetetlenek a gazdasági növekedés érdekében – *tehát a társadalom fejlődése és a jólét megalapozása szempontjából szükségszerűen elszenvedendőek*. A neoliberális gazdaságirányítás a társadalom egyenlőtlenségekkel, szegénységgel és munkanélküliséggel szembeni elégedetlenségének olyan mesterséges szükségletek kialakításával veszi elejét, amelyek a szükséglet kielégítésére irányítják az emberek figyelmét, illetve e szükségletek kielégítéséhez szükséges feltételek megteremtésére, tehát a *termelésre*. (*Mészáros I.*, 2012) A kritikai diskurzus szerint a legitimáció, a *status quo* fenntartása és a hegemonia megszilárdítása érdekében a neoliberalizmus az e célra legalkalmasabb társadalmi alrendszer, az oktatást hívja segítségül. (vö. *Bourdieu*, 1978; *Gramsci*, 1979; *Hill*, 2003; *Freire*, 1970/1993; *McLaren*, 2000) Ez persze nem egy revelációs erővel bíró

⁴ „A burzsoázia egy része orvosolni akarja a társadalmi visszasságokat, hogy ezzel a polgári társadalom fennmaradását biztosítsa. Közgazdászok, emberbarátok, jótételek, a dolgozó osztályok helyzetén javítók, jótékonyágszervezők, állatvédők, antialkoholista egyesületek alapítói, zugreformerek tartoznak ide a legtarkább változatosságban. [...] A szocialistákodó burzsoák a modern társadalom életfeltételeit akarják, a belőlük szükségszerűen fakadó harcok és veszedelmek nélkül.” (*Marx és Engels*, 1872/1986. 105. o.)

gondolat, *Pierre Bourdieu* elbeszélésében sokak számára már ismerős lehet.

De mi köze volt *Bourdieu*-nek, vagy éppen *Mihály Ottó*-nak a '70-es évek derekán a még nem létező neoliberalizmus-hoz? Nyilvánvalóan semmi, a kapitalista társadalom és az oktatás kritikájához viszont annál több. A kapitalizmuskritika a nevelésfilozófiában és oktatásméletben utolsó zenitjét a késő 1970-es, 1980-as években érte el. A radikális iskolakritika társadalomkritikai, a frankfurti iskola hagyományaira és a latin-amerikai gyökerekre erősen támaszkodó irányzata a nevelés társadalmi és politikai beágyazottságát hangsúlyozta, és vált a pedagógiai törekvések neomarxista balszárnyává. Az ehhez az irányzathoz tartozó – e szövegben a teljesség igénye nélkül hivatkozott – szerzők (*Pierre Bourdieu*, *Antonio Garmsci*, *Paulo Freire*, *Ivan Illich*, *Mihály Ottó*) fogalmai és szellemi törekvései továbbra is nélkülözhetetlenek az oktatás újbalsoldali kritikája szempontjából. És nem csak azon megörökölt (a neveléstudományi szakzsargonból mára száműzött) fogalmaik fontosak, melyekkel nevükön nevezhetővé válnak azon mélystruktúrák, folyamatok, amelyek a kapitalista társadalom kontradikcióit megteremtik (értéktöbblet, áru, tőke, munka, munkabér, tőkefelhalmozás, kizsákmányolás stb.), hanem az oktatás *fundamentális* kritikájával kapcsolatos törekvéseik is. Sokáig úgy tűnt azonban, hogy az újmarxista kritikákat az oktatás területén nem sikerül tovább vinni. Az új évezred azonban ki-munkálta a következő generációt – *Paula Allman*, *Richard Brosio*, *Dave Hill*, *Peter Mayo*, *Peter McLaren*, *Bertell Ollman* stb. munkái nemzetközileg is ismertté és

elismertté váltak. Az újmarxista rendszerkritika pedig újraolvassa megörökölt szövegeit, jóllehet, az 1970-es évek (oktatás-) kritikai irodalma még nem szólhatott a neoliberalizmus kritikájáról. Szólt azonban kapitalizmuskritikáról, s e minőségben nélkülözhetetlen ahhoz, hogy újra fellelhető legyen a marxista episztemológiai hagyomány és hogy visszatérjen a szélsőbaloldali autentikus rendszerkritikája, iskolakritikája a neoliberais világrendben is.

A NEOLIBERÁLIS OKTATÁSPOLITIKA BÍRÁLATA

A neoliberális gazdaságfilozófia térhódítása tehát az oktatáspolitikákra is komoly hatást gyakorolt. (*Halász*, 2010) A neoliberális oktatáspolitikai képviselői „*inkább a külső (nem pedagógiai) referenciákat hangsúlyozzák, mint a munkaerőpiac igényei, a társadalmi struktúra megváltoztatása, modernizáció, vagy a politikai legitimáció. Ennek megfelelően már az elvárásoknak való megfelelés mérőeszközeinek kiválasztásába is beleszűrődnek értékválasztások.*” (*Radó*, 2010)

A neoliberális diskurzus meghatározó eleme az oktatási rendszer válságnarratívájának folyamatos kommunikálása, illetve megreformálásának, modernizálásának gondolata. A neoliberális narratívát a nemzetközi oktatáspolitikai gondolkodásban egyfajta neokonzervatív iskolakritika is kiegészíti, mely az iskola elvesztett tradicionális tekintélyét hiányolja. E tekintetben a neokonzervativizmus a neoliberális diskurzushoz is kritikusan viszonyul,

⁵ Fontosnak tartom megjegyezni itt, hogy az ebben a fejezetben neoliberálisként azonosított szerzők és szervezetek nem feltétlenül értenének velem egyet abban, hogy ezt a diskurzust képviselik. Továbbá tisztában vagyok vele, hogy a neoliberális diskurzusnak is sokféle változata létezik. A dolgozat azonban egyértelműen a *Dave Hill*, *David Harvey*, *Peter McLaren* által képviselt rendszerkritikai megközelítés neoliberalizmus-értelmezését használja, amelybe beleilleszkednek a szerzők és a szervezetek gondolatai.

amennyiben ráhárítja a tekintély és az erkölcs erodálásának felelősségét. A neo-liberális oktatáspolitikai fő vezérlőelvei a *teljesítmény, a hatékonyság, a kompetencia alapú oktatás, a sztenderdizálás, a kvantifikáció, az elszámoltathatóság és az egész életen át tartó tanulás* szlogenjeivel írhatóak körül. (Hill, 2012; Mészáros Gy., 2013)

A munkaerőpiac és az oktatás illeszkedésének dilemmája

A neoliberális diskurzusnak kétségkívül igaza van abban, hogy a globális gazdaság feltételei egy egészen másfajta oktatást kívánják meg, mint az előző évtizedekben. Az ún. *aranykorban*, a példátlan társadalmi-gazdasági fejlődés, a szociális piacgazdaság kialakulásának kezdeti időszakában (1945–1975) az államoknak jóval nagyobb beavatkozási tere volt, és intézményeik sokkal nagyobb hatást gyakoroltak az emberek életére. Az államok össztermelése folyamatosan nőtt, az újraelosztás pedig minden réteget érintett, ami jelentős társadalmi mobilitást alapozott meg. Már ekkor is érdeke fűződött a gazdaságnak ahhoz, hogy megfelelő számú és megfelelő képzettségű munkaerővel rendelkezzen, illetve, hogy az oktatáson, az egységes állami iskolán keresztül utat nyisson a mobilitáshoz és segítse a demokrácia feltételeinek megteremtését. Az oktatás fejlesztése is kiemelt napirendi pont volt, egyrészt az egységes tantervhez fűzött mobilizációs remények miatt, másrészt a tekintetben, hogy minél

magasabb szintű tudás és képességek megalapozása váljon az oktatás céljává, mint-hogy az alacsony képzettséget igénylő

munkák aránya csökkenő tendenciát mutatott. Az állami támogatás és a munkaerőpiac szélesedése, a felsőoktatásba belépők számának drasztikus növekedése, az oktatás expanziója után a nyolcvanas években elkezdődött az állami forráskivonások időszaka, illetve ezzel egy

időben a munkahelyek számának drasztikus csökkenése. (Vajda, 2013) Az ebben az időszakban kialakuló társadalmi-gazdasági feszültség, amely szerint a munkaerőpiac és az oktatás nem megfelelően illeszkednek egymáshoz, a neoliberalizmus közkedvelt narratívájává vált. (Bognár, Kabai, Somlai és Tóth, 2007) E narratíva – melyet a neve-

léstudományok is magukévá tettek – az átfogó, jól transzferálható kompetenciákat propagálja a retorika szintjén, a gyakorlatban azonban az ismeretek *de facto* szétaprózása és a képzések specializálása

történik – a piacgazdaság érdeke ugyanis azt diktálja, hogy pillanatnyi igényeit minél gyorsabban és hatékonyabban kielégíttesse. (Wrigley, 2007)

A munkás attitűd kialakításának gazdasági igénye

A kapitalista gazdaság szükségleteire alapozott munkaerő-piaci illeszkedés hajszolása során – az ismeretek és képzések fragmentációja révén – a fent vázolt neoliberális retorikát porhintéssé morzsolja a

fő vezérlőelvei a teljesítmény, a hatékonyság, a kompetencia alapú oktatás, a sztenderdizálás, a kvantifikáció, az elszámoltathatóság és az egész életen át tartó tanulás

a gyakorlatban azonban az ismeretek *de facto* szétaprózása és a képzések specializálása történik

gyakorlat. A kritikai diskurzus olvasatában a neoliberális oktatáspolitikai értékelései és intézkedései ezért nem az oktatás, hanem a gazdaság érdekeit szolgálják, ugyanis gyakorlatilag egyetlen szempontot tartanak szem előtt, hogy ti. *a többlettermelés kontinuitásának fenntartásához képzett munkaerőre van szükség.* (Kelsh és Hill, 2006; Rikowski, 2001; Vajda, 2013)

A kritikai diskurzus neoliberális oktatáspolitikával szembeni fő kritikája tehát az, hogy *a neoliberális krédó boltozata alatt az oktatásnak szükségszerűen*

a többlettermelő munkához szükséges kompetenciákat kell megalapoznia. (Rikowski, 2001) Ebben a megközelítésben a képzettség az alkalmazkodóképességet

és rugalmasságot – az egyén (és nem a tudás) transzferálhatóságát a munkaerőpiacon (vö. *prekarizáció*)⁶ –, valamint az élethosszig tartó tanulás (alkalmazkodás) képességét – az egyén termelőképességének megalapozását a folyamatosan változó és fejlődő piacgazdaság fenntartásához⁷ – jelenti, tehát mindazon kompetenciákat, melyek a kapitalista termelés sajátosságainak megfelelnek. A kritikai diskurzus olvasatában az oktatás neoliberális fejlesztéseinek és reformjainak lényege a *munkás attitűd* kialakítása. (Wrigley, 2007).

Az oktatás tehát rendkívül fontos *termelési színtere* a kapitalizmusnak, de a leg-

kényesebb is mind közül, mivel speciális és kardinális szerepe van az egyik különleges és nélkülözhetetlen árucikk alakításában, fejlesztésében, melyre az egész kapitalista gazdaság épül: *a munkaerőben.* (Greaves, Hill és Maisuria, 2003; Hill, 2003; McMurtry, 1991) Az oktatásnak ezért egyrészt biztosítania kell, hogy a piacgazdaság hatalmi relációi az egyének szintjén reprodukáljanak olyan módon, hogy az egyén saját munkájának áruba bocsájtását (így saját magának áruvá válását) is a

szabadság gyakorlatának tekintse, s ne a gazdaság elidegenítő és kizsákmányoló hatalmi aktusának, másrészt fel kell készítenie az egyént – kompetenciái szintjén – a többlettermelő munkára. A *munkás*

attitűd megteremtéséhez az oktatásnak (1) a társadalmi igazságtalanságok okait (hogy ti. a tőke és a munka kontradikciójából eredő kizsákmányolás a termelőeszközök magántulajdonba kerülésének történelmi fejlődéséből fakad) el kell simítania, illetve (2) olyan mozgásteret kell nyújtania az egyén számára, melyben a szabadság és a személyes döntések illúziójának megteremtésével nő az egyén termelési hatékonysága és fogyasztási hajlandósága. (Kelsh és Hill, 2006; Bálint, Gubi és Mihály, 1980) A kapitalista termelési mód fennmaradásának oktatáspolitikai feltétele ugyanis az, hogy a tudást (amit előzőleg az iskola monopó-

⁶ „ (...) egyre többen csúsznak le a globális prekariátus gyorsan növekvő és formálódó osztályába, amelybe azon emberek milliói tartoznak világszerte, akik bizonytalan körülmények között élnek és dolgoznak. Alattuk a munkanélküliek és a leszakadt lumpenprekariátus rétege húzódik: ők a prekariátus azon áldozatai, akik még ebből a csoportból is kizuhantak a társadalmi patológiák, a kábítószert-függőség és a krónikus anómia világába; akik csüggedten, tétlenül várják a halált. ” (Standing, 2012, 30. o.)

⁷ Az élethosszig tartó tanulás és az élet minden területére kiterjedő tanulás koncepciója (Lifelong Learning, Lifewide Learning) kétségkívül a gazdaság egyik „műalkotása”. Egyrészt az oktatás árucikké válásának követelménye, hogy minden életkorban fogyasztható terméké váljon, másrészt a gazdaság követelménye, hogy az élethosszig oktatás-fogyasztó egyén többlettermelési tevékenységet is végezhesen, aminek feltétele a naprakész tudás. A tőkefelhalmozás törvénye tehát megteremti az életen át és az élet minden területére kiterjedő tudás felhalmozásának lehetőségét, a még nagyobb tőkefelhalmozás érdekében. (Agostinone-Wilson, 2006)

liumává konvertált) úgy ossza el, továbbá a társadalmi státuszokat (amit majd sikeresen konzervál) úgy reprodukálja, hogy a tőkés szellemi hatalom megmaradjon a mindenkori birtoklóinál.

A munkás attitűd kialakításának legitimációja

Az ipari forradalom óta az a belső feszültség határozza meg a gazdaság és az oktatás keringőjét, hogy az uralkodó osztály miképp fejleszthetné a munkások gyermekeinek képességeit anélkül, hogy tudásuk vesztésévé válna a *status quo*-ra. Az e feszültségre adott válaszok történeti körönként változtak. A XIX. század elején az angliai gyermekek, akik hét közben dolgoztak, csak olyan vasárnapi iskolába járhattak, ahol olvasni tanultak, írni azonban nem, minthogy potenciális vesztést jelenthetett volna saját gondolataik leírása, terjesztése az uralkodó osztály számára. Az alapelv ma sem változott – *a kapitalizmusnak olyan szakértett munkaerőre van szüksége, aki képes a többlettermelés hatékonyságának fenntartására úgy, hogy közben nem kérdőjelezi meg a társadalmi-gazdasági rendet.* (Vajda, 2013; Wrigley, 2007) Miután a piacgazdaságot irányító neoliberalizmus a kizsákmányoló és dehumanizáló folyamatok mellett kötelezi el magát az oktatás világában is, összeütközésbe kerül legitimációjával, amelyet elméletben méltányosság és a társadalmi esélyegyenlőségek melletti elköteleződése alapozna meg. Következésképpen az oktatás a társadalom érdekeit szolgáló oktatási

rendszer *illúzióját* kell megteremtenie. (Agostinone-Wilson, 2006)

A kritikai diskurzus álláspontja szerint a neoliberalizmus egyik ilyen meghatározó manipulációs stratégiája – mellyel ezt az illúziót megalapozhatja – az ún. *emancipáció propagandája*. Az emancipáció mítosza – sajátos narratívájával – a piacgazdaság érdekeit, céljait teszi a társadalom számára jól interiorizálhatóvá, azáltal, hogy az oktatáson keresztüli társadalmi felemelkedés lehetőségével kecsegtet. (Freire, 1970/1993) Ilyen manipulatív mítosz például a tudás mindenhatóságába vetett hit, mely a retorika szintjén az iskolát, a tanulást mint csodaszert aposztrofálja, mint mindenható

a piacgazdaság
érdekeit, céljait teszi
a társadalom számára
jól interiorizálhatóvá,
azáltal, hogy az oktatáson
keresztüli társadalmi
felemelkedés lehetőségével
kecsegtet

gyógyírt a boldogulásra, miközben a praxis szintjén az oktatás valójában és legfőképpen a tőkés gazdaság érdekeit szolgálja, s annak igényeit elégíti ki. Épp annak a kapitalista gazdaságnak a szükségleteiről van szó, melynek egyáltalán nem érdeke az egyenlőtlenségek, a szegénység felszámolá-

sa, legbensőbb érdeke viszont a gyermek harmonikus beillesztése a kapitalizmus értékűvöletében termelő és fogyasztó társadalomba. (Bálint és mtsai, 1980) Ezt a neoliberális retorikát a kritikai irodalomban *oktatásevangéliumként* is emlegetik. (Grubb és Lazerson, 2006; Vajda, 2013)

Az oktatás és a tanulás emancipatorikus mítoszából bontakozik ki ama új pedagógiai célmélet, melynek két végpontja (tanulás a jelenben és társadalmi felemelkedés a jövőben) között felizzik a kapitalista gyermekeszmény. E régi-új gyermekeszmény lényege (1) a harmonikus illeszkedés az oktatási (később termelési) folyamatokba, (2) a fogyasztáshoz kötött tevékenységrepertoár konfliktusmentes elfogadása, igénylése és

működtetése, (3) a társadalmi és közösségi létezésről való izolálódás és elidegenülés, valamint (4) a hatékonyság és termelékenység értékmonopóliumának interiorizálása az egyén messzemenően kompetitív fejlődése érdekében. (Bálint és mtsai, 1981) „*A végeredmény egy szegényes, 'korlátolt', 'egydimenziójú', 'mozaikszerű' nem-személyiség, aki már az iskolában tökéletesen elsajátítja (ha nem, akkor elhullik, vagy deviánsnak minősül) a 'minimax stratégiát'.*” (Mihály, 1999, 88. o.)⁸

A neoliberalis narratívákban tehát a retorika és a gyakorlat ellentmondásba ütközünk. A neoliberalis diskurzus (pszeudo-)ígérete szerint az iskola egyszerre képes a kapitalizmus inherens igényeit kielégíteni és – gyakorlatilag ezzel teljesen ellentétesen – a társadalmi egyenlőtlenségek ellen küzdeni. Így az iskola emancipatorikus küldetése egy jól interiorizálható retorika szintjén válik üres mítosszá.

A méltányosság és az egyenlőtlenségek viszonyának antagonizmusa

A neoliberalis oktatáspolitikai egy másik fontos, deklarált alapértéke, vezérlőelve (a munkaerő-piaci illeszkedés krédója mellett) a *méltányosság*. (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Radó, 2011) A neoliberalis oktatáspolitikai gondolkodásban a két elv ki egészíti és támogatja egymást, a kritikai diskurzus szemszögéből azonban a kettő ellentmond egymásnak. A mainstream oktatáspolitikai elemzések középpontjában az a megállapítás áll, hogy minél méltányosabb az oktatási rendszer (tehát minél kevésbé szelektív és minél kevésbé magyaráz-

za a tanulási eredmények varianciáját a tanulók szocio-ökonomiai státusza), annál jobb a tanulási eredmények minősége. (Csapó és mtsai, 2014; Nahalka, 2011) Továbbá a neoliberalis oktatáspolitikai társadalmi egyenlőtlenségekről és tanulási hátrányokról való gondolkodásában ma már hangsúlyosan jelenik meg az oktatásnak a társadalmi struktúra újratermelésében vagy megváltoztatásában betöltött szerepe, funkciója. (Halász, 2001) A társadalmi egyenlőtlenségek és a tanulási hátrányok összefüggéseit feltárni igyekvő neoliberalis megközelítések – *deficit-modell, szegregáció-modell, látens diszkrimináció-modell* (vö. Csullog, D. Molnár, Herczeg, Lannert, Nahalka és Zemléni, 2014) – narratíváiból kiolvasható, hogy a neoliberalis oktatáspolitikai szerint – gondolkodjék bármelyik modellben – (1) a társadalmi egyenlőtlenségek és a tanulási hátrányok szorosan összekapcsolódnak, illetve éppen ezért (2) a tanulási hátrányok és így a társadalmi egyenlőtlenségek is kezelhetők, sőt, akár meg is szüntethetők az oktatási rendszer, az iskolák és a pedagógiai kultúra *ilyen-olyan irányú reformjával*. A kritikai diskurzus olvasatában ez egy hamvába holt vállalkozás.

Míg a neoliberalis oktatáspolitikai az oktatási rendszerek szelektivitását és gyenge hátránykompenzációs potenciálját (vö. pl. a magyar oktatási rendszer) az intézményi rendszer vagy éppen a pedagógiai kultúra 'maladaptív' működési tüneteként interpretálja, addig a kritikai diskurzus ezen folyamatok működését a társadalmi-gazdasági rendszer tudatos és szándékolt eredményének tekinti. A szelekciót azért, mert a piacgazdaság mindenkori érdeke, hogy a társadalmi csoportok egyesülését, összefogását minél szélesebb eszközreper-toárral meggátolja (*megosztás és uralom*), a gyenge hátránykompenzációt pedig azon

⁸ A *minimax stratégia* – egydimenziós, nyereség-vesztesség viszonylatban való gondolkodás, az egyéni nyereség feltételezi mások veszteségét.

oknál fogva, hogy a gazdaság hatalmi relációinak fenntartása szempontjából a tőketulajdonosok mindenkori érdeke az uralkodó kultúrába való beolvadás kikényszerítése, és az elnyomásra épülő rendszer – az elnyomásra épülő kultúra – társadalmi méretű legitimálása (*kulturális invázió*). (Freire, 1970/1993; McLaren, 2000) Az oktatási rendszer belső egyenlőtlenségei tehát a kapitalista rendszer elnyomó praxisának adaptálásából származnak. Egy szelektív és monokulturális, tanulási hátrányokat konstruáló oktatási rendszerben könnyebb elosztani a gyerekeket a jövőző termelési hierarchiában elfoglalt pozíciójuk szerint, amit majdan könnyebben is interiorizálnak, mintha egy egyenlősítő rendszerből kellett volna az egyenlőtlen valóságba cseperedniük. (Greaves, Hill és Maisuria, 2003; Hill, 2003) Hogy fordulhat akkor elő, hogy egyes országok mégis komoly küzdelmet folytatnak és figyelemreméltó eredményeket produkálnak egy méltányosabb oktatási rendszert megalapozandó? A kritikai diskurzus olvasatában az oktatás méltányosabbá tételét célzó törekvések nemcsak a retorika, hanem a *gyakorlat szintjén is tudatos elhatározásból fakadnak*. Miután az emancipáció propagandája rendkívül erős rendszerlegitimációs eszköz, így azt az oktatáspolitikát már nemcsak a retorikájában, hanem a gyakorlatában is működteti – a jól felkészített (*minőségi*) munkaerő képzése mellett a méltányos, a társadalmi egyenlőtlenségek megváltoztatásáért tenni képes oktatási rendszerért is küzd. *Annak ellenére élhet ezzel az engedménnyel, hogy a piacgazdaság elemi szükséglete az egyenlőtlenség fenntartása, ugyanis elsősorban nem az oktatás reprodukálja az*

egyenlőtlenségeket, hanem a neoliberális piacgazdaság.

Tehát az oktatási rendszernek nem kell szükségszerűen egyenlőtlennek lennie, mert amíg hozzákapcsolódik a gazdasághoz a *jól képzett munkaerő termelésén és munkaerő-piaci illesztésén* keresztül, addig fenntartja – a piacgazdaság hatékony működésének megalapozásával – a társadalmi egyenlőtlenségeket. Tehát a tanulási hátrányok, a szelekció, az oktatási rendszer belső egyenlőtlenségeinek esetleges megszüntetésével az oktatás még mindig részt vesz a gazdaság egyenlőtlenítő folyamataiban,

amennyiben legitimálja a piac ideológiáját és kielégíti a gazdaság munkaerő iránti specifikus igényeit. (Greaves, Hill és Maisuria, 2003; Hill, 2003) Következésképpen annak ellenére, hogy a nemzet-

közi oktatáspolitikák egyre súlyozottabb célja az egyenlőtlenségek, a kirekesztés, a diszkrimináció elleni küzdelem, amíg a társadalmi struktúra a kapitalizmus cél-, s eszköztárájának letéteményese, addig a neoliberális oktatáspolitikák törekvései annak érdekében, hogy az oktatási rendszer ne az egyenlőtlenítő, kizsákmányoló és dehumanizáló folyamatok társadalmi, gazdasági, kulturális vetületeit konzerválja és reprodukálja okafogyottak. (Freire, 1970/1993)

A kritikai diskurzus szerint tehát (1) az esélyegyenlőségről és méltányosságról szóló neoliberális retorika hamis, az oktatás szükségszerűen reprodukálja az egyenlőtlenségeket, illetve (2) a munkaerőpiachoz való illeszkedés összeférhetetlen a méltányosság alapértékével. (Agostinone-Wilson, 2006; Beckmann, 2004; Hill, 2012; Mulderrig, 2003) Amíg ugyanis az oktatás-

az emancipáció
propagandája rendkívül
erős rendszerlegitimációs
eszköz

politika célja a piacgazdaság igényeinek ki-elégítése, addig méltányosságról legfőljebb csak feltételes módon és a tankötelezettség időtartama alatt lehet beszélni.

Az eddig bemutatott kritikai elemzésből összesen négy megállapítás következik.

1. *A társadalmi egyenlőtlenségek a piacgazdaság nélkülözhetetlen termékei.*
2. *A gazdaság számára mindegy, hogy az oktatási rendszer méltányos-e, vagy sem, ugyanis amíg a kimeneti céljaihoz a munkaerő-piaci igények minél eredményesebb kielégítése is tartozik, addig az egyenlőtlenségek fenntarthatók pusztán a piac működtetésével.*
3. *Az oktatás akkor termel a kapitalizmus számára kielégítő munkaerőt, ha az interiorizálja a piac ideológiáját – tehát lételméleti küldetésének tekinti a fogyasztásba és termelésbe való bekapcsolódását –, illetve ha kompetenciái alkalmassá teszik a többlettermelő munka elvégzésére.*
4. *A munkás gyermeke előtt, a munkaerő-piac kapujában két lehetőség áll (amelyek közötti választás legtöbbször nem az ő hatásköre): vagy betagozódik a piacgazdaság áramlatába, vagy munkanélküli lesz, lemorzsolódik és elszegényedik. Azonban „mindegy”, mi a végkifejlet – és ez utóbbi megállapítás a fontos –, az mindkét esetben a kapitalizmus belső igényeit elégíti ki.*

AZ URALKODÓ, MAINSTREAM PEDAGÓGIA BÍRÁLATA

A gazdasági válságok, a táguló és mélyülő szegénység nagy toposzának közepette, mikor voltaképp a válság maga a gazdaság,⁹ mikor az oktatás a neoliberális kapitalizmus, az agresszív nacionalizmus és a neokonzervatív lendület játékszerévé iparosodik és „kompetencia-kiszerező McDonald's-ként”¹⁰ saját maga is áruvá válik, akkor az eddigieknél is fontosabbak a kritikai elméletek pedagógiával kapcsolatos bírálatai.

Az előzőekben bemutatott folyamatokra – az oktatás komplex piacgazdasági beágyazottságára – való reflexió szinte teljesen hiányzik a kurrens pedagógiai gondolkodásból, kivéve a kapitalizmus felszíni, jól kitapintható társadalmi összefüggéseire való reflektivitás képességét. Ilyen, a neveléstudományi kutatásokat és a mainstream pedagógiai gondolkodást meghatározó problémák, a tömegesedés, a globalizáció, az esélyegyenlőtlenség, a technika fejlődése, a heterogenitás, a posztmodern kihívásai stb. (Rapos és mtsai, 2011)

A mainstream pedagógiai gondolkodást legjobban a *méltányosság és esélyegyenlőség*, az *integráció*, a *kompetencia alapúság*, az *élethosszig tartó tanulás* és az *individualizáció* alapelveivel lehet körülírni. A kurrens pedagógiai gondolkodás ezekhez az értékekhez olyan módszereket, eszközöket,

⁹ „Látunk kell, hogy a gazdaság nincs 'válságban', a gazdaság maga a válság. Nem arról van szó, hogy kevés a munka, hanem éppen hogy túl sok is. Mindent összevetve, nem a válság, hanem a növekedés nyomaszt minket.” (Comité Invisible, 2013)

¹⁰ „Mást se teszünk, mint leszűkítjük azt a személyiséget, amelyet egyébként állandóan istenítünk. Leszűkítjük, most éppen kompetenciákra. Megmondjuk a 3 kiemelt kompetenciát, hozzárendeljük ennek a lépéseit, megvalósítjuk, s azt mondjuk: sikeresek vagyunk. Hogy eközben az iskolát is el kell lényegteleníteni, leszűkíteni, el kell szegényíteni? Leszűkítjük, s ebből a szempontból teljesen lényegtelen, hogy klasszikusan ismeretgyáráként működtetjük, avagy kompetencia-kiszerező McDonald's-ként.” (Mihály, 2007. 63. o.)

szemléleteket és cselekvéseket rendel, mint a *differentiálás*, az *egyéni tanulási utak*, a *személyre szabottság*, a *tanulás tanulása*, a *motiváció*, a *kooperáció* és a *tevékenység-és tapasztalatközpontúság*. (Golnhofer és Nahalka, 2001; Wrigley, 2007)

A kritikai pedagógia kritikája

A kritikai pedagógia majdhogynem üdvözlí ezen alapelveket, azonban kiemeli, hogy a kurrens pedagógiai gondolkodás képviselői és a neveléstudomány kutatásai nem reflektálnak a kizsákmányolásra, elnyomásra, a többlettermelés folyamatossá igényére épülő gazdaság oktatáspolitikával és pedagógiával kapcsolatos összefüggéseire. A kizsákmányolás és az elnyomás kontextusát figyelmen kívül hagyva a mainstream pedagógia egyrészt a kapitalista többlettermelő munkához szükséges kompetenciák meg-
alapozását, a gyermekek áruvá válásának, kizsákmányolásának operacionalizálását (illetőleg saját maguk áruba bocsájtásának motiválását), az árufetisizmus koragyermekkori interiorizálásának mentorálását végzi, s így – mégha közvetetten is – maga is reprodukálja a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Hovatovább kiárúsítja (értsd: piacosítja), tehát a piac szolgálatába állítja pedagógiai praxisának azon elemeit, melyek – kiárúsításuk nélkül – valóban facilitálhatnák a társadalmi igazságosság megteremtését. A pedagógiai praxis elemeinek piacosítása

során válik a kooperatív tanulás a vállalati csapatmunkára való felkészítéssé, a motivációs bázisok működtetése a jövőbeli többlettermelő munka iránti személyes motiváció megteremtésének eszközévé, a differentiálás a minél nagyobb számban és minél különbözőbb szinteken képzett munkaerő kiképzési stratégiájává, a személyre szabott tanulás és egyéni tanulási utak pedig a jövőbeli elidegenedettséggel való megbirkózás stratégiájává. Kritikai szempontból így a mai mainstream pedagógia nem áll másból, mint *szlogenideológiákból*, melyek végtére is nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket. (Hill és Kelsb, 2006; Mészáros Gy., 2005, 2010)

A mainstream pedagógia – a neoliberalizmus égisze alatt – a politikai semlegesség illúzióját kergeti, mely a kritikai

pedagógia interpretációjában valójában nem más, mint politikai közömbösség, ami helyett deklarált politikai elköteleződésre lenne szükség. A nevelés ugyanis nem csupán technikai-módszertani, hanem etikai és politikai¹¹ probléma is. A politikai

közömbösség árnyékában azonban a mainstream pedagógia már csak nem is levitál az önmeghatározás igényének tagadása és a filozófiai beágyazottság hiányának elegáns elkenőzése között,

hiszen nincs rá szükség. Olyan alapvető, a mindennapi nevelési (és társadalmi) gyakorlatot meghatározó kérdések kerülnek a pedagógia szemétdombjára, minthogy „mi az, hogy társadalmi fejlődés?”, „mit vár az ifjúság a társadalomtól?”, „mi a nevelés

¹¹ „Freire szerint pedig a kritikai pedagógiának azért kell küzdenie, hogy – sokszor idézett mondata szerint – »a pedagógia politikaibb, a politika pedig pedagógiaibb legyen.«” (Mészáros Gy., 2014, 82. o.)

funkciója?”, „mit jelent a társadalmi egyenlőtlenség?”, „honnan vesszük, hogy bármit is csinálnunk kell a gyermekből?”, „mi az, hogy gyermek?”, „mi az ember?” stb. Ha elimináljuk és elvonjuk ezeket a nem elvont kérdéseket, akkor nem marad más, mint a pusztán módszertani kérdések körüli vita és okfejtés, valami megfoghatatlan és gyökértelen extrapoláció árnyékában. „Úgy tűnik, mintha neveléseméleti irodalmunk csak a »mit vár a társadalom az iskolától« kérdésfelvetést ismerné el pedagógiai releváns kérdésnek. Meggyőződésünk, hogy a neveléseméletnek sokkal többet kell a jövőben foglalkoznia azzal a kérdéssel, hogy »mit vár a pedagógia a társadalomtól?«.” (Mihály, 1974, 217. o.)

A gyakorlatban persze megfigyelhetjük, hogy bár a mainstream pedagógia felismer bizonyos társadalmi-gazdasági problémákat, melyek az oktatási rendszert érintik, mikor ezekre megoldást keres, a problémát leválasztja a gyökeréről és kiutalja az iskolába, mintha az egy helyben keletkező, vagy legalábbis helyben megoldandó probléma lenne. (Bálint és mtsai, 1980; Mihály, 1999). Így azonban lemond a kapitalizmus társadalmi problémáinak rendszerszintű értelmezéséről a pedagógiai horizonton, mely éppenséggel az alapja lehetne annak, hogy az oktatás – lehetőségeihez mérten –, a fiatalok munkaerő-piaci felkészítése mellett (vagy helyett) *(társadalom)kritikai (osztály)tudatosságot (critical consciousness)* alakítson ki bennük jövőbeli kizsákmányolásukkal, többlettermelő munkájukkal kapcsolatban. (Freire, 1970/1993; McLaren, 2005; Vietorisz és Z. Karvalics, 2007)

A kritikai pedagógia alapelvei

A kritikai pedagógia a társadalmi struktúra megváltozásának egyik alapfeltételeként

tekint a kritikai tudatosság kialakítására, mindamellett, hogy ez a kritikai társadalmi praxis csupán egyik *conditio sine qua non*-ja. Paulo Freire (1970/1993) brazil pedagógus és filozófus, a *kritikai pedagógia* alapjait lefektető felnőttnevelő fő művében (*Pedagogy of the Oppressed*) arra a következtetésre jut, hogy a társadalmi struktúra megváltoztatása, a társadalmi egyenlőtlenségek elleni küzdelem nem egy felülről érkező (oktatási vagy gazdasági) re-

form, hanem a kizsákmányoltak, az *elnyomottak* feladata, ugyanis az elnyomott gyengeségéből előtörő elemi erő képes csupán az elnyomó-elnyomott (értsd: tőkés-

munkás) kontradikciót transzformálni, és visszaadni mind az elnyomó, mind az elnyomott emberségét. E humanista, radikálisan demokratikus, újmarxista szemlélet szerint a változás mindig elnyomottaktól kell, hogy induljon, mert ők hordozzák a legtöbb potenciált, hogy a társadalmi igazságtalanságok struktúráját mélységeiben felismerjék. Ugyanis *elcsenvedői* az elnyomó folyamatoknak, így ők érthetik meg leginkább a felszabadulásuk, emancipációjuk és a szabadságért vívott harc szükségességét. (Freire, 1970/1993) A kritikai pedagógia fő üzenete és célja nem az erőviszonyok pólusainak megfordítása, hanem az, hogy az elnyomó és az elnyomott szembenállásának felszámolásával egy új ember szülessen, aki már se nem elnyomó, se nem elnyomott. Így az elnyomott küzdelme nem egy újabb elnyomó folyamat, hiszen az emberibbé válás feltételeit teremti meg, annak ellenére, hogy az elnyomó e transzformatív folyamatot elnyomásnak érzékeli, eddigi privilégiumainak elvesztése végett. Míg az elnyomó dehumanizáló és kizsákmányoló tevékenységein keresztül az emberibbé válástól fosztja meg az elnyo-

a problémát leválasztja a gyökeréről és kiutalja az iskolába

mottát és saját magát is, az elnyomott küzdelme saját emberségének visszaszerzéséért az elnyomó humanitását is visszaadja. A pedagógiai jelleg a záloga annak, hogy ne a hatalmi pólusok cserélődjenek meg, hanem a társadalmi-gazdasági körülmények transzformálása történjék. (Freire, 1970/1993, 1998; McLaren, 2000; Mészáros Gy., 2005; Shor, 1987)

A kritikai tudatosság kialakításának feltételei

Freire szerint, miután az elnyomás az elnyomott tudatának kontextusát transzformálja és szűkíti be, ezért az elnyomott percepcióját saját, kontextuális valóságáról úgynevezett határhelyzetek determinálják, így saját kizsákmányolásának, elidegenedésének és eldologiasodásának körülményeit – még ha érzékeli is – nem tudja nevén nevezni. A kritikai pedagógia alapvető célkitűzése, hogy az ún. kritikai pedagógusok (*critical pedagogues*) közösséget vállaljanak az elnyomottakkal, és segítség őket tudatra ébredésükben (*conscientização*), mely során felfedezik saját erőforrásaikat, felismerik a társadalmi-gazdasági folyamatok mélystruktúráját, s ezekhez mérten képességeiket és lehetőségeiket, majd képessé válnak ezekkel élni is, hogy nevén nevezhessék és így meghaladhassák a fennálló társadalmi-gazdasági körülményeket. Ezért e transzformatív pedagógiai praxis a dialóguson – s mert a dialógus alapregisztere a szó –, a szavakon keresztül bontakozik ki, hiszen az elnyomottnak nemcsak emberségét, ha-

nem a szavait is vissza kell szereznie. A kritikai pedagógia a demokratikus, közösségi nevelést emeli aktív és reflektív pedagógiai praxissá, ahol a tanulók és tanárok nem az üzleti életnek kiszolgáltatottan, a többlettermeléshez szükséges ismereteket, képességeket és attitűdöket sajátítják el, hanem ahol a kritikai tudatosság megalapozásával *rendszerkritikus*¹² állampolgárok közösségévé válhatnak, s a társadalom átformálói lehetnek. „A kritikai pedagógia tehát azt vallja, hogy az iskola – ugyanúgy, mint az ember – nincs teljesen kiszolgáltatva a társadalmi-politikai erőknél, hanem öntudatra ébredve (*conscientização*) átalakító, átvitt értelemben vett forradalmi erő tud lenni. Ezért beszél forradalmi pedagógiáról az irányzat.” (Mészáros Gy., 2005, 97. o.)

A kritikai tudatosság megalapozásának egyik pedagógiai alapfeltétele a tudatra ébredés mellett a tanár-tanuló kontradikció

feloldása és transzformálása (Freire, 1970/1993). A nevelési-oktatási folyamatban ugyanis valódi dialógus csak tanár-tanuló és tanuló-tanár között jöhet létre. Csak ez a bi-

zalommal átítatott, radikálisan demokratikus, partneri, mellérendelő viszony – mely szimmetrikus interakcióban fejeződik ki – teremtheti meg a kritikai tudatosság kialakulásának feltételeit. A piacgazdaság által uralt oktatás céljaival ellentétben a kritikai pedagógiának nem a tudat, hanem a tudat kontextusának (tehát a társadalmi-gazdasági körülményeknek) a megváltoztatása és meghaladása (!) a célja. (Freire, 1998; Giroux és McLaren, 1996)

A kritikai pedagógia így tehát nem egy értéksemleges irányzat, alapértéke a társadalmi igazságosság, pedagógiai

valódi dialógus csak tanár-tanuló és tanuló-tanár között jöhet létre

¹² A „kritikus gondolkodás” támogatásáról a mainstream pedagógiák is szólnak, azonban nem textus-, történet- és ideológiakritikai értelemben.

célértékei pedig egyrészt, hogy *(társadalom)kritikai (osztály)tudatosság* alakuljon ki az elnyomottakban, másrészt, hogy a társadalmi-gazdasági struktúra meghaladása ne az erőviszonyok pólusainak a felcserélését jelentse, hanem az elnyomó és az elnyomott, a tőkés és a munkás, a burzsoázia és a proletariátus szembenállásának felszámolását, mely során egy új (osztályok nélküli) társadalom születhet, így elérve „*az emberiség előtörténetének végét*”. (Lukács, 1976. 44. o.). Ez pedig tulajdonképpen a kritikai pedagógusok történelmi küldetését is körvonalazza – az elnyomottak (a mindenkor proletariátus) pedagógiai támogatása abbéli transzformációjában, mely során ’önmagában-létező’ osztályból ’önmagáért-létező’ osztály lehet, tudatában politikai küldetésének: a kapitalizmus meghaladásáért vívott történelmi feladatának. Bár az is igaz, hogy manapság „*egyszerűbb elképzelni a világ végét, mint a kapitalizmus végét*.” (Fisher, 2009. 2. o.)

A marxista nevelésfilozófiában e pedagógiai gyakorlat kiindulópontja a társadalommal kölcsönhatásban álló individuum és a minden egyes egyénért való közösség, mely minden egyes egyén önmegvalósításának szabadsága köré szerveződik. „*Ebben a felfogásban, amely Marx felfedezése, az emberi változtatás folyamata egyúttal az önmegváltoztatás folyamata is. Az ember a reá gyakorolt hatást nem elszenvedí, hanem létrehozza. Környezet és ember determinációs viszonyában a kölcsönhatásban van a fő nevelőerő. [...] Ez a nevelésfelfogás a nevelést az önnevelésben, az önnevelést pedig a környezet, a körülmények célirányos, tudatos megváltoztatási folyamatában oldja fel. Az önnevelés tehát e felfogás szerint nem az egyén önmagára irányuló erőfeszítéseit jelenti, [...] hanem éppen a másokkal, a környezettel, a társadalommal [...] a világ*

megváltoztatásával való foglalkozást. Az egyén azáltal lesz önnön nevelésének az alapja, hogy tudatosan vesz részt környezetének „nevelésében”. Ezzel a nevelés szó tradicionális értelmében megszűnik.” (Loránd, 1990, 135. o.)

A kapitalizmus meghaladásában azért döntő jelentőségű ez a pedagógiai szemlélet, mert képes megteremteni a tudatra ébredés feltételeit (azt a viszonyítási alapot, melyből a rendszerkritikai és az osztálytudatosság kisarjadhat), facilitálja a mély társadalmi reflexiót és segíti a közösség belső viszonyrendszerét élhetővé tenni azáltal, hogy feloldja a pedagógiai kényszer és autoritás alapviszonyát az együttélésben. A kritikai pedagógia fő üzenete, hogy a társadalmi struktúra transzformálása – *a tőke meghaladása* – alapvetően pedagógiai folyamat, melynek alapja az aktív és reflektív dialógus. Sőt, mindez fordítva (is) igaz – *a pedagógia alapvetően transzformatív, forradalmi, társadalmi praxis*.

ÖSSZEGZÉS

Mint az láthattuk, a globális kapitalizmus mint világrendszer és a neoliberalizmus mint e rendszert legitimáló és működtető diskurzus kritikai vizsgálata olyan nemzetközi piaccgazdasági folyamatokat és mélystruktúrákat leplez le, melyek – a mainstream gazdaságfilozófiai narratívával és a közhiedelemmel ellentétben – nem a társadalom jólétének megteremtését, hanem sokkal inkább a társadalmi egyenlőtlenségek és a szegénység termelését indukálják. A neoliberális piaccgazdaság immanens működési logikájában e termelési folyamat nem a gazdaság hibás működésének tüneti jelensége, hanem éppen annak olajozott működéséből fakadó, szándékolt eredmény. Azonban a kritikai

elemzés arra is rámutat, hogy egy efféle globális működési mechanizmus nem lenne működtethető, ha nem volna kielégítő társadalmi legitimációja. E legitimáció megteremtésének pedig az egyik legalkalmasabb helyszíne az iskola. Az oktatási rendszer és a neoliberális oktatáspolitikai vizsgálata során két oktatáspolitikai vezérelv kerül feloldhatatlan ellentmondásba – a munkaerő-piaci illeszkedés és a méltányosság. Miután a piacgazdaság egyenlőtlenségeket termel, a gyermekek minél hatékonyabb munkaerő-piaci kilépésének támogatása – a piacgazdaság érdekeit kielégítve – elősegíti az egyenlőtlenségek termelését. Ebben a folyamatban az oktatás méltányossága és a hozzá fűzött társadalmi

változás reménye a munkaerőpiac áldozatává, a kurrens pedagógiai gondolkodás pedig – a piacgazdasághoz való reflektálatlan idomulásának köszönhetően – a kapitalizmus játékszerévé válik. Érdemes volna ezért a neveléstudományoknak nagyobb figyelmet fordítaniuk a kritikai pedagógiában rejlő, a lehetőségekhez mérten szűkös, mégis a társadalmi struktúra (a tőke) meghaladásának elindításában reménykeltő forradalmi potenciálra – a kritikai tudatosság kialakításának emancipatorikus praxisára, mely a társadalmi-gazdasági körülmények megváltoztatásának, transzformálásának pedagógiai alapja lehet.

IRODALOM

- I. Ferenc pápa (2014): *Evangelii Gaudium – Az evangélium öröme*. Szent István Társulat, Budapest.
- Agostinone-Wilson, F. (2006): Downsized Discourse: Classroom Management, Neoliberalism, and the Shaping of Correct Workplace Attitude. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **4**, 2. sz. 129-158.
- Appleby, J. (2010): *The relentless revolution. A history of capitalism*. W. W. Norton & Company, New York.
- Althusser, L. (1971): *Ideology and Ideological State Apparatuses*. Lenin and Philosophy and other Essays. 121–176.
- Artner Annamária (2012): Globális tőkerendszer, nemzeti válaszok? *Eszmélet*, **24**, 95. sz. 166-172.
- Bakó Tamás, Cseres-Gergely Zsombor, Kálmán Judit, Molnár György és Szabó Tibor (2014): *A munkaerőpiac peremén lévők és a költségvetés*. MTA Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó (1980): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beckmann, A. (2004): 'Globalisation', the New Managerialism and Education: Rethinking the Purpose of Education in Britain. *Journal of the Philosophy of Education*, **2**, 2. sz. 148-174.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Bourdieu, P. (1998): A neoliberalizmus lényege. *Esély*, 6 sz. 3-8.
- Canaan, J. E. (2013): Resisting the English Neoliberalising University: What Critical Pedagogy can offer. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **11**, 2. sz. 16-56.
- Comité Invisible (2013): *Az eljövendő felkelés*. Magánkiadás. Budapest.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110-136.
- Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (2014): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Farkas Péter (2013): A rendszerszemléletű kritikai közgazdaságtan védelmében. *Eszmélet*, **25**, 100. sz. 196-204.
- Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 2. sz. 3-14.
- Ferge Zsuzsa (2014): *Mit hoz a költségvetés szegénynek, gyereknek*. Letöltés: <http://nol.hu/velemenymit-hoz-a-koltsegyetes-szegenynek-gyereknek-1497935> (2015. 11. 05.)
- Fisher, M. (2009): *Capitalist Realism: Is there no alternative?* 0 Books, Oxford.

- Freire, P. (1970/1993): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books, London.
- Freire, P. (1998): *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield, Oxford.
- Galbraith, J. K. (2007): Miért nem képesek a közgazdászok elismerni, hogy a cégek önmagukat szolgálják, nem pedig a piacot? *Eszmélet*, **19**, 74. sz. 95-98.
- Galtung, J. (1990): Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, **27**, 3. sz. 291-305.
- Giroux, H. A. és McLaren, P. (1996): *Teacher education and the politics of engagement – The case for democratic schooling*. Letöltés: <http://her.hepg.org/content/trr1473235232320/> (2015. 11. 05.)
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hill, D., Greaves, N. M. és Maisuria, A. (2007): Embourgeoisment, Immiseration, Commodification – Marxism Revisited: a Critique of Education in Capitalist Systems. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **5**, 1. sz. 38-72.
- Gramsci, A. (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grubb, W. N. és Lazerson, M. (2006): The Globalization of Rhetoric and Practice: The Education Gospel and Vocationalism. In: Lauder H., Brown, P., Dillabough, J. és Halsey, A. H. (2006, szerk.): *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, Oxford, 298-308.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei – Vitaanyag*. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf (2015. 11. 05.)
- Harvey, D. (1996): *Justice, nature and the geography of difference*. Blackwell, Oxford.
- Hegyí Gyula (2001): Gyermekszegénység a gazdag országokban. *Eszmélet*, **13**, 49. sz. 4-15.
- Hill, D. (2003): Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **1**, 1. sz. 2-50.
- Hill, D. (2012): *Immiseration Capitalism, Activism and Education: Resistance, Revolt and Revenge*. Letöltés: <http://www.jceps.com/archives/709> (2015. 11. 05.)
- Jones, D. S. (2012): *Masters of the Universe: Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton University Press, New Jersey.
- Kelsh, D. és Hill, D. (2006): The Culturalization of Class and the Occluding of Class Consciousness: The Knowledge Industry in/of Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **4**, 1. sz. 1-47.
- Kovács László (2009): A neoliberális közgazdasági elméletek hatása az amerikai másodlagos jelzálogpiaci válsághoz vezető úton. *Hadtudományi szemle*, **2**, 4. sz. 102-110.
- Loránd Ferenc (1990): A kényszer szerepe a pedagógiában. *Eszmélet*, **2**, 7. sz. 124-136.
- Lóránt Károly (2005): Az Európai Unió neoliberális politikája. Az elméletől a gyakorlatig. *Eszmélet*, **17**, 67. sz. 113-123.
- Lukács György (1976): *A társadalmi lét ontológiájáról*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Marx, K. és Engels, F. (1846/1976): *Karl Marx és Friedrich Engels Művei – 3. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. és Engels, F. (1872/1986): *A Kommunista Párt kiáltványa*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. (1867/1978): *A tőke I.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- McCarthy, N. (2015): How is wealth distributed around the world? Letöltés: <https://agenda.weforum.org/2015/11/how-is-wealth-distributed-world/> (2015. 12. 1.)
- McLaren, P. (2000): *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Rowman and Littlefield, Oxford.
- McLaren, P. (2005, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York.
- McMurtry, J. (1991): Education and the Market Model. *Journal of the Philosophy of Education*, **25**, 2. sz. 209-217.
- Mészáros István (2012): A szerkezeti válság szerkezetváltást követel. *Eszmélet*, **24**, 93. sz. 8-24.
- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, **4**, 1. sz. 84-101.
- Mészáros György (2010): Új episztemológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra*, **1**, 1. sz. 14-32.
- Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel: a közoktatás válságai. *Replika*, **83**, 1. sz. 77-91.

- Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Gondolat Kiadó, Veszprém.
- Mihály Ottó (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Mihály Ottó (2007): Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai viszonyban. In: Knausz Imre: *Connecting people – Egy konferencia dokumentumai*. Új Helikon Bt. Budapest. 60-64.
- Mulderrig, J. (2003): Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal of the Philosophy of Education*. **1**. 1. sz. 96-123.
- Nahalka István (2011): *Igaz-e, hogy a gyenge tanulók lehúzzák a jobbak eredményeit? Egy rendkívül érdekes összefüggésről a tehetségnevelés kapcsán*. Letöltés: <http://nahalkaistrvan.blogspot.hu/p/igaz-e-hogy-gyenge-tanulok-lehuzzak.html> (2015. 11. 05.)
- Németh György (2001): Az újraelosztás – Egy közgazdasági mítoszról. *Eszmélet*, **13**. 51. sz. 84-98.
- Nikolakaki, M. (2011): Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies*. **9**. 1. sz. 47-70.
- Radó Péter (2010) *Az oktatáspolitikai értéktöröttségéről*. Letöltés: <http://oktpolcafe.hu/az-oktataspolitika-ertecktortetsegerol-114> (2015. 11. 05.)
- Radó, P. (2011): *Regional Educational Performance Patterns in Europe*. Letöltés: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6550/pdf/CEPSJ_2011_3_Rado_Regional_education_D_A.pdf (2015. 11. 05.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Rikowski, G. (2001): *The Battle in Seattle – Its Significance for Education*. The Tufnell Press, London.
- Roche, C. (2014): *Thoughts on Thomas Piketty's 'Capital'*. Letöltés: <http://pragcap.com/thoughts-on-thomas-piketty-capital> (2015. 11. 05.)
- Shaikh, Anwar (2005): A neoliberalizmus közgazdasági mitológiája. *Eszmélet*, **17**. 67. sz. 93-104.
- Shor, I. (1987): *Freire for the Classroom*. Boynton/Cook Publishers, Portsmouth.
- Somlai Péter, Bognár Virág, Tóth Olga és Kabai Imre (2007): *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Somogyi Csaba (1998): A munkanélküliség kezelése a neoliberais gazdaságpolitikában. *Eszmélet*, **10**. 38. sz. 28-33.
- Standing, G. (2012): Prekariátus: Lakosokból állampolgárok. *Fordulat*. **5**. 3. sz. 28-51.
- Stiglitz, J. E. (2002): *Globalization and its Discontents*. W. W. Norton and Company, New York.
- Szalai Erzsébet (2006): *Az újkapitalizmus és ami utána jöhet*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szentes Tamás (1995): *A világgazdaságtan elméleti és módszertani alapjai*. Aula, Budapest.
- Szentes Tamás (2002): *World Economics I. Comparative Theories and Methods of International and Development Economics*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szentes Tamás (2011): Gondolatok a rendszerszemléletről, rendszerértelmezésekről és a rendszerátalakulásokról. *Eszmélet*, **23**. 91. sz. 28-38.
- Szígeri Péter (2006): *Norma és valóságok*. UNIVERSITAS-GYŐR, Győr.
- Tütő László (2013): Fehérek Afrikában. *Eszmélet*, **25**. 99. sz. 195-202.
- Vajda Zsuzsanna (2013): Tudás és hatalom a XXI. század elején. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. *Eszmélet*, **3**. 98. sz. 115-131.
- Vázsonyi Dániel (2013): Mi a kapitalizmus? Civilizáció, termelési mód, egy jó ötlet vagy valami más? Appleby, J.: The relentless revolution. A history of capitalism. *Eszmélet*, **25**. 97. sz. 144-147.
- Vietorisz Tamás és Z. Karvalics László (2007): „Milliónyi kis tudáskazán.” Az oktatás átalakítása és a fenntartható világba való átmenet. *Eszmélet*, **19**. 75. sz. 5-36.
- Wacquant, L. (2009): *A neoliberális állam megalkotása. Munkalét, börtönlét és szociális bizonytalanság*. *Eszmélet*, **21**. 84. sz. 74-79.
- Wallerstein, I. (1974): *The Modern World-System, vol. I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press, London.
- Wrigley, T. (2007): Rethinking Education in an Era of Globalisation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **5**. 2. sz. 1-27.

GYIK40





A digitális pedagógia, a digitális kultúra pedagógiája¹

JAKAB GYÖRGY – ALEXANDROV ANDREA
– HORVÁTH H. ATTILA

Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába

MŰHELY

„Hajt az idő, nem vár...”
(Arany János)

ELŐLJÁRÓBAN

A 2016. február elején Egerben megtartott I. Oktatástervezési és Oktatás-Informatikai Konferencia és a hozzá kapcsolódó kötet (*Lévai és Papp-Danka*, 2015) egyik alapvető érdekessége az volt számunkra,

hogy néhány év elteltével² mennyire természetessé váltak a korábban még esetlegesen tűnő szakirodalmi kifejezések: integrált tanulási környezet, gamification,³ digitális állampolgárság,⁴ digitális lábnyom,⁵ digitális történetmesélés.⁶ Ezek a fogalmak azonban nemcsak a technológiai és terminológiai változások egyre gyorsu-

¹ A digitális pedagógia, a digitális kultúra pedagógiája c. blokkot *Ifj. Csákvári József és Jakab György* szerkesztette.

² 2011-ben az akkori OFI-ban, a TÁMOP 3.1.1. 6.4.2. számú elemi projekt keretében végeztünk kutatásokat a média szocializációs hatásairól, elsősorban a médiaismeret tantárgy fejlesztésének érdekében.

³ A *gamification* vagy *gamifikáció* kifejezés a *game* („játék”) szóból ered, jelentése nagyjából „játékosítás”. Ez a digitális pedagógiai kultúrában nemcsak azt jelenti, hogy a videojátékok motivációs erejét próbáljuk bevenni az oktatásba, hanem azt is, hogy a játékot – mint a gyermekekre (is) jellemző általános tanulási formát – pedagógiai modellként alkalmazzuk. A gamifikáció lényege nem az, hogy számítógépes játékokat játszunk az iskolában, hanem az, hogy a játékot mint tanulási modellt használjuk a hatékonyabb tanulás, elsősorban a folyamatos motiválás érdekében. A témáról bővebben itt: *Faragó* (2015).

⁴ Digitális állampolgárnak tekinthető mindenki, aki digitális eszközt használ, aki valamilyen formában részt vesz a digitális térben. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a digitális eszközhasználatnak vannak jóval intenzívebb szociális következményekkel járó formái. A felhasználók számára fölépülhet egy olyan sajátosan elkülönülő digitális világ, amelynek közösségi szabályai nagymértékben eltérnek a családi és iskolai normáktól, s amelyben résztvevők új identitást, célokat és életvezetési mintákat kapnak. A témáról bővebben itt: *Habók* (2015).

⁵ A digitális lábnyom fogalma azokra a többnyire maradó jelekre, nyomokra utal, amelyeket az internet világában jelenlévő felhasználó hagy maga után. Ezek bármilyen jellegű információk lehetnek: regisztráció egy adott honlapon, chat, e-mail, komment, blog, audiovizuális szövegek fel- és letöltése. Ezekből a nyomokból a digitális technológia fejlődésével egyre hatékonyabban lehet következtetni a felhasználó személyiségére és tevékenységére – ami nagyon komoly kockázatokat hordoz. A témáról bővebben itt: *Habók* (2015).

⁶ A digitális történetmesélésről összeállításunkban bővebben *Lanszki Anita* tanulmányában esik szó.

lőbb ütemére utalnak, hanem arra is, hogy az oktatásinformatika tematikája – ahogy eredményei egyre inkább átítják a társadalmi, illetve oktatási környezetet – hogyan válik egyre gazdagabbá, egyre komplexebbé, ami egyúttal azt is jelenti, hogy fokozatosan elveszíti stabil tudományos kereteit és sok tekintetben „steril”, elméleti közegét. Ahogy sajátos konvergencia zajlik a korábban nagymértékben elkülönülő eszközök (telefon, fényképezőgép, televízió) között, ugyanúgy egyre szervezettebb kapcsolat épül az oktatásinformatika, a médiaismeret, a társadalomismeret, illetve a hozzájuk kapcsolódó tudományok között. Úgy tűnik, mintha az oktatásinformatikát is hasonló veszély fenyegetné, mint a médiaismeretet (illetve a médiapedagógiát és a médiatudományt), amely kezdetben viszonylag markánsan meg tudta fogalmazni elméleti és pedagógiai határait, de a társadalmi és technikai változások nyomán egyre komplexebbé, egyre gyakorlatközelibbé, ugyanakkor egyre megfoghatatlanabbá vált. *Ollé János* írja meglehetősen rezignál-
tan:

„Az e-learning több Hype-ciklust is átélte fejlesztői, kutatói, illetve célcsoportjaik szerencsére már egyre kevésbé hisznek a technológiára alapozott gyors és sikeres oktatási forradalmakban. Az új korszak kezdetét és ezzel együtt az

számtalan pedagógiai „csodavárás” is zajlott egy-egy új oktatástechnológiai eszköz megjelenésekor

e-learning, az oktatásinformatika lehetséges végnapjait mutatja, hogy tudományos diszciplínák (a neveléstudomány, a pszichológia, a szociológia stb.) kutatásaiban egyre több olyan téma jelenik meg, amit korábban kizárólag az »e«-tudományok területén fedezhettünk volna fel. A tudományterületek a saját maguk belső tartalmi bizonyosságával, módszertani stabilitásukkal és fokozódó érdeklődésükkel fokozatosan elveszik, felosztják az oktatásinformatika szakterületét.”⁷ (*Ollé*, 2015, 10. o.)

Mindez óhatatlanul felveti a kérdést: hol húzódnak az oktatásinformatika – egyáltalán a technológiai fejlődés – „társadalomformáló” szerepének határai? Mennyiben volt képes az elmúlt évtizedek rohamos technológiai fejlődése gyökeresen átalakítani az egyre elavultabbnak tűnő oktatási rendszert? Az elmúlt évtizedekben a válaszok sokfélék voltak. A tényleges iskolai valósággal (és társadalmi gyakorlattal) kevésbé érintkező elméletek forradalmi változásokat jósltak a tömegkommunikáció újabb és újabb eszközeinek elterjedése nyomán,⁸ és számtalan pedagógiai „csodavárás” is zajlott egy-egy új oktatástechnológiai eszköz megjelenésekor. A tervek és remények ma már jóval óvatosabban fogalmazódnak meg. *Papp-Danka Adrienn* írja:

⁷ Itt persze joggal lehetne vitatkozni *Ollé Jánossal*: mindez nem fordítva történt-e? Nem lehetséges-e, hogy a korábban alkalmazott tudományként működő oktatásinformatika (oktatástechnika) önálló tudománnyá fejlődése (bővülése) során óhatatlanul beleütközött a hagyományos akadémiai tudományok érdekszféráiba – ennek következtében pedig jobb esetben is legfeljebb sajátos meta-tudománnyá válhat?

⁸ A legismertebb ezek közül az elméletek közül a pedagógiai anarchista Ivan Illich 1971-ben megjelent provokatív írása, *A társadalom iskolátlantitása* (*Deschooling Society*), amelyben egyenesen az iskola – mint intézményes oktatási rendszer – megszüntetését javasolja. Illich szerint az iskola a hatalmi rendszer eszköze, a szociális egyenlőtlenségek újratermelésének helyszíne és iskolai oktatással az általános műveltség nem érhető el. Helyette mindenki számára hozzáférhető tanulási lehetőségeket kell teremteni. (Ma ennek ideális esetben kiváló eszköze lehet az internet.)

„Steve Hargadon 2008-ban úgy nyilatkozott, hogy »A web 2.0 az oktatás jövője«. Ugyanezt gondolták annak idején a szakemberek és a felhasználók például az interaktív tábláról, vagy akár a Moodle-típusú LMS keretrendszerekről is. Később azonban kutatások és tapasztalatok juttatták el a témával foglalkozó szakembereket oda, hogy rájöttek, minden technológiai eszköz csak egy apró része az oktatási rendszernek, és bár katalizálhat változásokat, de önmagában egy technológiai eszköz nem képes arra, hogy gyökeres pedagógiai-módszertani átalakulásokat eredményezzen és megteremtse a digitális környezet új oktatásméletét.” (Papp-Danka, 2015, 68. o.)

Tény, hogy önmagában a technológiai fejlődés, az e-learning egyre sokasodó újdonságai nem képesek gyökerestül átalakítani, megújítani az iskolarendszert. Ugyanakkor vitán felül áll az is, hogy az elmúlt évtizedek pedagógiai változásainak egyik meghatározó motorja a technológiai fejlődés volt, amely lépésről lépésre átalakította a társadalmi kommunikációt, az érvényes és hasznos tudásról alkotott felfogásunkat.

Ebben a keretben pedig az oktatásinformatika – szervesen összekapcsolódva adekvát pedagógiai elméletekkel – egyértelműen társadalomformáló erőnek, a digitális pedagógiai kultúra alapjának tekinthető. A továbbiakban – a digitális pedagógiáról szóló blokk írásaihoz kapcsolódva, azokat bevezetve – néhány alapfogalmat és értelmezési keretet vizsgálunk meg röviden, amelyek segítségével – remélhetőleg – könnyebben értelmezhetőek a digitális pedagógiai kultúra sajátosságai.

A DIGITÁLIS OKTATÁSTECHNIKA FŐBB ÁLLOMÁSAI ÉS A KAPCSOLÓDÓ PEDAGÓGIAI ELMÉLETEK

Az e-learning 1.0

Az internet elterjedésének első idejében – a web 1.0-nak nagyjából az ezredfordulóig tartó korszakában – lehetségessé vált nagyon sokféle írott vagy hangzó szöveg, illetve audiovizuális tananyag letöltése és digitális formában való tárolása. A web 1.0 az elérhető információ mennyiségét megsokszorozta, de interaktivitása még nagyon korlátozott volt. A különböző információkat adatbázisokban, honlapokon könnyen lehetett tárolni, de bonyolult tartalmakat létrehozni és másokkal megosztani széles körben még kevésbé volt lehetséges. A pedagógiai kultúra szempontjából ennek a korszaknak a legfőbb eredménye az volt,

hogy olyan tanulásszervező programok jelentek meg, amelyek digitális formában a teljes tanulási folyamatot egységesítették: audiovizuális információkkal feltöltött adatbázisokat kezeltek,

biztosították a kvázi-interaktív kommunikációt, illetve lehetőséget adtak az adminisztrációra. Klasszikus formájukban elterjedtek a különböző távoktatási metódusok, illetve az úgynevezett online tanfolyamok, amelyek hagyományos oktatási anyagokat digitális formában terjesztettek az interneten. Ugyanakkor látnunk kell azt is, hogy az e-learning 1.0 pedagógiai értelemben még nem lépett ki a 19. századi gyökerű pedagógia paradigmájából. Valójában nem volt más, mint az úgynevezett modern ipari kor centralizált és egyirányú tudásmeg-

hagyományos oktatási
anyagokat digitális
formában terjesztettek az
interneten

osztási formáinak ismétlése, egyirányú frontális oktatás, leegyszerűsített tudományos „végeredményeket” közlő unalmas tankönyvek, reprodukzív tanulási formák digitális formában történő újratermelése.

Az e-learning 2.0

Az ezredforduló után elterjedő web 2.0 már túllépett a – többnyire – egyirányú tartalomszolgáltatáson, s mára az interaktivitás roppant komplex lehetőségeit kínálja. A felhasználók már nemcsak hozzáférhetnek a különböző hálózatokban tárolt információkhoz, hanem lehetővé vált, hogy maguk is tartalomszolgáltatóként működjenek. A hálózati szemlélet alapja az, hogy az információ nem megtartásra vagy eltitkolásra való, hanem továbbadásra, folyamatos párbeszédre. Az e-learning 2.0 következményes térnyerésében nagy szerepet játszanak az infokommunikációs eszközök mellett a nyílt forráskódú programok, az ingyenes tudástárak, keretrendszerek, fájlcsereklők és a szabadon felhasználható tartalmak. Mindez azt jelenti, hogy az egyéni tanulás során vagy a tanítás-tanulás folyamatában a különböző blogok, fórumok, hírcsoportok, tudástárak, virtuális közösségek felületein a diákok óriási mennyiségű közösségi információ termelésére és cseréjére váltak képessé. Az információk keresését, válogatását és szerkesztését a kifinomult keresőoldalaktól a Wikipédiáig, tudásportálokig egyre hatékonyabb alkalmazások segítik elő. Ezáltal a hálózaton fellelhető szerkesztetlen információtömegből egyéni igényekre szabott, átgondolt tudástartalmakat lehet létrehozni. Ennek megfelelően csökken a tartalmat

közvetítő intézmények szerepe, az oktató és a diák közti határ elmosódik, az internet a személyes és a közösségi tanulás természetes felületévé válik. Az e-learning 2.0 tudásmenedzsment-szerkezete felértékeli a keresés, a szelekció, az értékelés, de leginkább a különböző tudásterületek összekapcsolásának kompetenciáját. Ebben a körben az a legnagyobb kihívás, hogy a diákoknak képesnek kell lenniük egyénileg vagy hálózatban a legkülönbözőbb forrá-

sokból származó információkat tapasztalat- és gondolatcsere révén összefüggésekbe helyezni, meglévő ismereteikhez kapcsolni, azaz kontextualizálni.

Mindez lehetővé teszi az úgynevezett hálózati

tanulást, ami radikális pedagógiai paradigmaváltás előtt nyitja meg az utat. A hálózati tanulás legfőbb újdonsága az, hogy a tanulási kapcsolatok három – lényegében egyenrangú – típusára épít: a diák és tanár, a diák és diák, valamint a diák és az egyéb információforrások közötti kapcsolatokra. Mindez sokkal hatékonyabb és sokkal inkább személyre szabott tanulási rendszert jelent, mint a hagyományos központosított szisztéma, amelyben a tudásátadás központja és irányítója a tanár, illetve az iskola meglehetősen merev intézményrendszere.

A tanítás-tanulás hagyományosan egyirányú folyamatának iskolai modellje roppant sérülékeny. Egyrészt azért, mert a tömegoktatási rendszer homogén korcsoportokra szerveződő világában viszonylag ritkán – inkább csak az elitképzésben – teremődik meg a személyességre épülő, közvetlen „mester-tanítvány” viszony. Másrészt azért, mert a szereplők esetleges távozása a tanítás-tanulás folyamatából erősen megzavarhatja a folyamatot: „Elment a kedvenc tanárom az iskolából, már nem

szerettem annyira a tárgyat...” Ezzel szemben a tanulási hálózatok jóval komplexebbek és ellenállóbbak, ha nemcsak a diákok és a tanár(ok) közti kapcsolatok, hanem a diákok egymás közötti tudásmegosztási hálózatai is nagymértékben fejlettek. Ha a diákok saját tudástáruk (portfóliójuk) felépítésekor szerteágazó internetes és személyes (tanárok és diáktársak biztosította) forrásokra támaszkodnak, akkor tanulásuk mind rövid, mind pedig hosszú távon stabil rendszert működtet (Hunya, 2005 és 2013).

A digitális korszak általános pedagógiai megközelítései

A konstruktivista pedagógiai szemlélet lényege az, hogy a tudás nem egyszerű közvetítéssel, „átplántálással”, jön létre, hanem konstrukció eredménye: a befogadó (a diák) aktív, önálló, értelmező tevékenységének következménye.⁹ A tanulók ezért nem érznek igazi motivációt olyan tanulásra, amelynek módszerei nem vesznek tudomást az ő egyéni adottságaikról, élet-helyzetükről és előéletükről.¹⁰ A konstruktivista felfogás pedagógiai következménye, hogy az iskolának szakítania kell a hagyományosan frontális „fülbesúgó” módszerekkel, és az

interaktívabb, valamint jobban személyre szabott tanulási formákat – illetve a projekt módszer, a csoportmunka, az egymástól tanulás, a formatív értékelés alapján irányított és tervezett tanulási folyamatokat – kell előnyben részesíteniük. Felértékelő-

dik a tudástartalmak szimulálása és valós helyzetekben történő feldolgozása, meghatározóvá válnak a tanulás környezeti jellemzői, közösségi dimenziói. Az új tanulási

kultúrában jelentősen átalakul a képzők és oktatók szerepe. A különböző tanulási helyzetekben rejlő lehetőségek hatékony kihasználásához pedig módszertani fejlesztésre és az innovatív pedagógiák aktív alkalmazására van szükség.

A konnektív pedagógiai szemlélet szerint a tanulás hálózatban szerveződik.¹¹

A szemlélet alapvető jellemzője, hogy a hagyományos iskolai felfogás egyirányú pedagógiai folyamatával szemben a tanítás-tanulás komplex folyamatában gondol-

kodik. Mindez széles körű integratív – személyes és mediális – tanulási környezetet feltételez, amely a formális iskolai keretek mellett nagy teret biztosít a nem formális (előre nem szabályozott) tanulási kereteknek is. Fontos jellemzője a diákközpontúság,

vagyis az, hogy a tanulók saját maguk által kijelölt tempóban és módszerrel sajátíthatják el a tudásanyagot. Az ilyen tanulás

az iskolának szakítania kell a hagyományosan frontális „fülbesúgó” módszerekkel

jellemzője a diákközpontúság, vagyis az, hogy a tanulók saját maguk által kijelölt tempóban és módszerrel sajátíthatják el a tudásanyagot

⁹ A konstruktivista szemléletről bővebben itt: *Nahalka* (2002), különösen a 117–158. oldalak.

¹⁰ A motiváció kérdése különösen fontos és izgalmas a digitális pedagógiai kultúra térhódítása szempontjából. Az úgynevezett hagyományos pedagógiai kultúrával szemben ugyanis az egyik legfőbb vád az, hogy egyre kevésbé képes motiválni a diákokat, akik egyre inkább unatkoznak és rosszul teljesítenek az iskolában. Számtalan kutatás és gyakorlati példa azt mutatja, hogy IKT-eszközökkel és különösen játékosított oktatási programokkal a diákok motivációja tartósabb lesz, és a jelenleginél nagyságrendekkel magasabb szintekre emelhető. Bővebben itt: *Pink* (2010).

¹¹ A konnektív szemléletről bővebben itt: *Bessenyei* (2007); *Kulcsár* (2009).

egyben tevékenységközpontú is. A diák már nem csak passzív befogadója (elszenvedője, hallgatója, reprodukcióra kényszerülő „megmunkált munkadarab”-ja) a tanulási folyamatnak, hanem aktív és önálló produktumokat létrehozó szereplője. Az információszerzésre a felfedezési módszer, illetve a projekt módszer a jellemző, ilyenkor pedig a tanulás olyan folyamat, ahol a tanár mint segítő (facilitátor) van jelen.¹² Ez a megközelítés egyre többet foglalkozik a játékkal mint általános tanulási formával, amely az elkövetkezendő időszak egyik alapvető pedagógiai modelljévé is válhat (Pásztor, 2013 és 2014). *Fromann Richárd* az újabb „digitális nemzedék” érkezéséről így ír:

„Ők az ún. »NetCoGame« generáció tagjai, akik életét már teljesen áthatja az online játékok világa, szabályrendszere, logikája és működési elve; vagyis velük szinte csak a gamification nyelvén, a játékos mechanizmusok útján tudunk kommunikálni. Tekintve, hogy a most felnövekvő »játékos« generációé a jövő, alaposan meg kell vizsgálnunk a gamifikáció működési mechanizmusait, de meg kell értenünk ezen netgeneráció virtuális léttérét, nyelvezetét, kommunikációs és motivációs struktúráját is, és ennek ismeretében kell újragondolnunk és újraformálnunk a társadalmi intézmények működési mechanizmusait.” (*Fromann*, 2014, 60. o.)

AZ INTEGRÁLT TANULÁSI KÖRNYEZET

Ezzel el is érkeztünk a kiindulásképp említett konferenciakötet (*Lévai és Papp-Dan-*

ka, 2015) legfőbb erényéhez. A szerzők egyfelől nem abszolutizálják a tanítási-tanulási folyamat technológiai oldalát – ahogy már fentebb is említettük. Az újabb és újabb eszközökre irányuló forradalmi várakozás helyett a technikai fejlődést egy soktényezős komplex pedagógiai rendszer fontos és meghatározó evolúciós tényezőjeként ragadják meg. Másfelől viszont idegen tőlük a magyar pedagógiai szakirodalomban szokássá vált lamentálás (valószínűleg megunták), illetve a vehemens bizonygatás is, amely rezignáltan vagy éppen harcosan szembeállítja egymással az úgynevezett hagyományos (19. századi gyökerű, „porosz”) pedagógiai kultúrát és a 21. századi oktatás új, korszerű pedagógiai kultúráját (*Jakab*, 2006 és 2007). Mondandójukat, higgadtan, magától értetődő módon – önmagukban bízva – közvetítik. Ennek a mondandónak központi magva az úgynevezett integrált oktatási környezet, amelyről *Ollé János* így ír:

„Integrált tanulási környezetnek nevezzük azt a szemléletmódot, amikor nem a technológia határozza meg az információ-megosztás és a kommunikáció lehetőségeit, hanem az információ-megosztás és a kommunikáció céljaihoz, feladatához, soron következő lépéseihez igazodva választjuk ki a megfelelő technológiát.” (*Ollé*, 2015, 12. o.)

Önmagában persze mindez nem jelent semmiféle újdonságot, hiszen a sokat emlegetett 19. századi gyökerű pedagógiai kultúra is a saját oktatáspolitikai és pedagógiai céljainak megfelelően, adekvát módon használta a rendelkezésére álló technológiát. A pedagógiai cél azonban egy mindenki számára kötelezően előírt egységes tudáscsomag – mint „általános

¹² Szerencsére ma már nagyon jó gyakorlati példák is rendelkezésre állnak ezen a területen, például *Nádori és Prievara* (2012).

műveltség” – közvetítése volt. A formalizált iskolarendszerben érvényes pedagógiai kultúra a diákok sokféleségére nem igazán volt érzékeny.¹³ Egy tanár akár 50-60 diákot is taníthatott a katedráról.¹⁴ Mindez társadalmi szinten nem jelentett problémát, hiszen akkor a társadalmi viszonyok csak lassan változtak, az emberek többsége elboldogult a megszerzett alapképességekkel és az életük első harmadában megkapott (konzerv) tudáscsomaggal.

A magyar iskolarendszer a 20. század folyamán természetesen nagyon sok technikai eszközzel gazdagodott. A szóbeliség és az írásbeli taneszközök mellett fokozatosan megjelent az audiovizuális szemléltetés is, de nagyobb részt csak illusztrációként. Mint korábban már említettük: a kommunikációs alapszerkezet, az iskola technológiai struktúrája egy-egy új eszköz belépésével lényegében nem változott.

A konferenciakötet (számunkra) megnyugtató újdonsága az, hogy a szerzők mennyire természetes módon kezelik egy-egyben – a maga komplexitásában – az oktatási rendszer pedagógiai céljait és eszközeit. Sokat és sokfelé olvashatunk ezekről – az élethosszig tartó tanulást megalapozó oktatásról, a változó társadalmi környezetre felkészítő kompetenciafejlesztésekről, az adaptivitást elősegítő nyitott iskoláról, a tanulói motivációk aktivizálásáról, a személyre szabott és tevékenységközpontú oktatásról (Csapó, 2004; Halász, 2013; Jakab, 2012) – de az elemek többnyire nem

kapcsolódnak össze szerves módon egységes rendszerre, egységes modellé. Ennek a kötetnek az írásai az oktatásinformatika felől indulva is képesek arra, hogy a 21. század pedagógiai céljait és eszközeit egységes rendszerben, egymást kölcsönösen erősítő elemekként lássák.

A komplex látásmódot persze jó lenne, ha tovább tudnák erősíteni és bővíteni a szerzők, hiszen egy másik oldalról nézve ez a modell meglehetősen „steril” (mondhatni, tudományos); a tényleges magyar társadalmi és

oktatási viszonyok „valóságsgaza” hiányzik belőle. Pedig érdemes volna ebbe az irányba is terjeszkedni – még azon az áron is, hogy az oktatásinformatikai kutatások és fejlesztések végképp elveszítik autonómiájukat –, mert az idő „nem vár” ezen a területen sem. Halász Gábor írja:

„...az elkövetkezendő tíz-húsz évben háromféle országot fogunk látni magunk körül. Lesz olyan ország, amelyik beleragad abba, ami most van, és a 19. század óta változatlanul létezik, mert nem tud, vagy nem mer lépni ezen a területen. Lesznek olyan országok is, amelyek sikeresen túllépnek ezen, és képesek lesznek létrehozni az egyénre szabott tanulást nyújtó, kompetenciafejlesztésre épülő iskolát. Végül lesznek – és ez a legtragikusabb – olyan országok, amelyek megpróbálnak túllépni, de nem sikerül. Nos, az a gyanúm, hogy az első talán már kevésbé fenyeget minket,

¹³ Országos szinten nemcsak a tartalom kanonizálódott szigorúan, hanem az intézményi struktúra is, amely meglehetősen közömbös a szereplők személyes motivációival szemben: egy tanár egy tanteremben egy 45 perces tanórán „lead” egy azonos életkorú tanulócsoporthoz egy tantervileg időben és tartalmában is előre meghatározott tananyagot, és az adott tananyag minél teljesebb reprodukálását várja el a diákoktól.

¹⁴ Bővebben itt: *Senge, P. (2000)*. Különösen az első fejezet tanulságos.

mert sokat tudunk arról, hogy mit nem lehet fenntartani. A harmadik forgatókönyv azonban komoly veszély: az, hogy tudjuk, mást kellene csinálni, de

nem leszünk képesek megoldani. Ebből fakad talán az egyik legnagyobb kihívás.” (Halász, 2007, 35. o.)

IRODALOM

- Bessenyei István (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom: Az elméletől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Faragó Boglárka (2015): Tanulói aktivitás, aktív tanulás és tevékenység online környezetben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 19-33.
- Fromann Richárd (2014): Gamification – betekintés a netgeneráció-kompatibilis, játékos motivációk világába. *Oktatás-informatika*. 1. sz. 60-69.
- Habók Lilla (2015): A digitális állampolgárság szerepe az online produktív tanulói magatartásban. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 49-65. o.
- Halász Gábor (2007): Tanulószerkezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 3. sz. 37-45.
- Halász Gábor (2013): Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múló divat? In: Kraiciné Szokoly Mária, Pápai Adrienn és Perjés István (szerk.): *Európai léptékkel*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13-26.
- Hunya Márta (2005): Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 15. 10. sz. 53-69.
- Hunya Márta (2013): IKT-felmérés az európai iskolákban. Letöltés: http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/essie_tanulmany.pdf (2016. 03. 05)
- Jakab György (2006): A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. 10. sz. 3-21.
- Jakab György (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 3-4. sz. 31-47.
- Jakab György (2012): Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 62. 4-6. sz. 99-111.
- Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. *Oktatás – informatika*. 1. sz. Letöltés: <http://www.oktatas-informatika.hu/2009-1/> (2016. 02. 28.)
- Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (2015, szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger.
- Nádori Gergely és Prievara Tibor (2012): *IKT módszertan. Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. Letöltés: <http://bit.ly/1jz90VG> (2016. 02. 28.)
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ollé János (2015): Interaktivitás és tevékenység-központúság az oktatásinformatikában. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 9-17.
- Papp-Danka Adrienn (2015): Tanulói aktivitásra épülő oktatási folyamat web 2.0 környezetben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 67-78.
- Pásztor Attila (2013): Digitális játékok az oktatásban. *Iskolakultúra*. 23. 9. sz. 37-48.
- Pásztor Attila (2014): Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: egy induktív gondolkodást fejlesztő program hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 114. 4. sz. 281-302.
- Pink, D. H. (2010): *Motiváció 3.0 – Ösztönzés másképp*. HVG Kiadói Zrt., Budapest.
- Senge, P. (2000): *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Doubleday Dell Publishing Group, New York.

IFJ. CSÁKVÁRI JÓZSEF

Számítógépes játékhasználat a szociális kompetenciák tükrében

„Játékkonzollal a kezükben születnek”

BEVEZETŐ

A jelen tanulmány célja egy, a tizenévesek számítógépes játékraxisait elemző amerikai etnográfiai kutatás (Ito és mtsai, 2010)¹ eredményeinek bemutatása és értékelése egy hasonló témájú és módszerű magyar vizsgálat² fényében. Annak érdekében tesszük ezt, hogy jobban megértsük a játéktevékenységek és a szociális kompetenciák közötti bonyolult kapcsolatot, és így tisztábban láthassuk azokat a lehetőségeket, amelyeket a játékok kínálnak a jelenlegi nevelési-oktatási kultúra átalakításához. Kiindulópontunk az, hogy az internet és a különböző digitális eszközök elterjedésével párhuzamosan kifejlődött egy globális – egyben kulturális identitások tekintetében differenciálódó, azaz „törzsi” jellegű – digitális hálózati gyerek-kultúra, amelynek értékrendje és normái radikálisan különböznek és elkülönülnek a fiatalok életének más területeitől.

kifejlődött egy globális – egyben kulturális identitások tekintetében differenciálódó, azaz „törzsi” jellegű – digitális hálózati gyerek-kultúra

A gyerekek digitális kultúrája a családban elsősorban a generációs különbségek, illetve a családi élet esetleges diszfunkciói miatt szigetelődik el, az iskolában pedig a generációs szakadékon túl a nevelési-oktatási szemlélet és az oktatástechnológia elmaradottsága miatt. Az elkülönülést mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalomban számos szerző igyekezett értelmezni (pl. Buckingham, 2002 és 2008; Jakab, 2014). Emellett egy sor elemzés és javaslat született arról, hogy a formális tanulás világát miképpen lehetne úgy átalakítani, hogy az a legfiatalabb generációk számára vonzó és egyúttal hasznos is legyen (lásd pl.

Buckingham, 2007; Gee, 2008; Jakab, 2013; Nyíri, 2009). Ezért ebben az írásban az alternatív pedagógiai modellek kérdéskörére nem térünk ki, mint ahogy a játék pedagógiai definíciójának értelmezésével sem kívánunk foglalkozni.

Inkább egy lépést hátrafelé téve, a két említett kutatás főbb eredményeit átte-

¹ Tanulmányunk ennek a kötetnek az ötödik, *Gaming* című fejezéhez (i.m. 195–242. o.) kapcsolódik.

² A magyar kutatási eredmények bemutatása az OFI-ban, a TÁMOP 3.1.1. 6.4.2. számú elemi projekt keretében gyűjtött adatok, valamint későbbi adatfelvételek felhasználásával történt. A kutatásban részt vett Gönczöl Enikő, Miavecz Jenő, Jakab György és Ifj. Csákvári József.

kintve, azt a kérdést kívánjuk behatóbban körüljárni, hogy a számítógépes játékhaználatok milyen szociokulturális kontextusokban zajlanak, mit jelentenek és miért vonzóak a fiatalok számára, továbbá milyen viszonyban vannak a szociális kompetenciáik fejlődésével. Úgy gondoljuk, hogy csak ezek alaposabb megértése után kezdetjük feltérképezni, hogy a nevelés és oktatás világának (szükségyszerű) átalakítása során milyen módon építhetünk hatékonyan azokra a tapasztalatokra és készségekre, amelyeket a gyerekek a digitális hálózatokban zajló informális tanulás, illetve játéktevékenység során halmozhatnak fel.

A JÁTEKTEVÉKENYSÉG KONTEXTUSAI

Manapság már közhely, hogy a játékok központi szerepet játszanak a gyerekek korai számítógépes tapasztalatainak alakulásában. Ito és mtsai (2010) kutatása során a megkérdezett amerikai fiatalok több, mint kétharmada már tízéves korát megelőzően rendelkezett otthon valamilyen játékkonzollal. Nemcsak a játékkal töltött idő növekszik, hanem változnak a játéktevékenység formái, és módosul a játszóknak demográfiai összetétele is. Szembetűnő a nemek közötti különbség: az utóbbi tíz évben egyre több lány játszik, de zömmel online vagy mobil platformokon elérhető, ún. hétköznapi játékokat (casual games), melyek használata nem igényel magas szintű technikai tudást. Ugyanakkor a speciális technikai ismereteket és készségeket követelő hardcore játékoknál továbbra is a fiúk, illetve a férfi felhasználók száma magasabb

a speciális technikai ismereteket és készségeket követelő hardcore játékoknál továbbra is a fiúk, illetve a férfi felhasználók száma magasabb

(Kafai és mtsai, 2008). Ito és mtsai (2010) szerint, mivel az érdeklődés-alapú játéktevékenység nem életkor-specifikus, szükséges megvizsgálni a vegyes életkorú felhasználói csoportok játékraxisait és diskurzusait, illetve azt is, hogy a gyerekek játékraxisa hogyan változik a felnőttkorba való átlépés során.

Az oktatásinformatikai kutatások mellett érvelnek, hogy a játékok használata olyan tanulási folyamatokat indít be, amelyek a játékot a formális oktatás keretei között is sikeresen alkalmazhatónak mutatják. Ezen a felfogáson számos korai játékipari kutatás

alapult, melyek az 1980-as és '90-es években egy sajátos játékműfaj, az *education* és *entertainment* (oktatás és szórakozás) szavak összevonásával megnevezett *edutainment* kialakulásához vezettek (Ito, 2007 és 2009). Ez a műfaj kezdetben egyes tantárgyak oktatásában jelent meg. Az oktatáskutatók manapság már inkább a különböző szimulációs és szerepjátékstruktúrák gyakorlati oktatási alkalmazása – a *gamification* vagy *játékosítás* – felé fordultak (Gee, 2003; Shaffer, 2006; Squire, 2006). Ez egyben teret adott a hagyományos oktatási rendszerből kilépő, különböző társadalmi és ökológiai problémákat feldolgozó úgynevezett „komoly játékok” fejlesztésének is (*serious games*, *social issue games*).

A hagyományos megközelítés a játék és a tanulás, illetve a szociális kompetenciák összefüggése terén elsősorban a felhasználó és a játék mint „szöveg” kapcsolatát, a tartalmi tényezőt vizsgálja. Ez egyaránt vonatkozik mind a játékok mellett érvelőkre, mind az ellenzőikre. De látnunk kell, hogy a tartalom pusztán egy az újmédia öko-

lógijának tényezői között – számos más tényező is közreműködik abban, hogy az újmédia jelenléte komplex társadalmi, kulturális és technikai következményekkel jár. Az egyik ilyen komplex következmény, melyet mind Ito és mtsai (2010), mind a saját kutatásunk eredményei is alátámasztanak, hogy bizonyos játékok használata során a gyerekek egy sajátos, főként technikai szakértelem társadalmi hálózatait építik ki. Az ismeretek megszerzése így egy olyan társadalmi kontextusba ágyazódik, amely jutalmazza a technikai tudást, mindegy pedig a játék keretein túl is érvényesülő identitás építhető. A játékok közvetlen nevelési-oktatási felhasználásának szószólói szerint a játszás motivációs tényező lehet a gyerekek formális iskolai munkájában, ugyanakkor a felhasználók nagyrészt abban találnak élvezetet – még a nehezen megtanulható játékok esetében is – hogy a játéktevékenység elszakad a hétköznapi helyzetektől és identitásoktól. A játékpraxis vonzereje zömmel pont abból fakad, hogy a versengés, a játék kimene-tele nem áll kapcsolatban a tanulmányi előmenetellel, az iskolai és családi elvárásokkal, szerepekkel. A számítógépes játékkultúra ebben az értelemben az ifjúsági-társadalmi ellenállás sajátos formája, ami – mint látni fogjuk – bonyolultabbá teszi a játékok nevelés- és oktatásügyi felhasználását célzó stratégiák felépítését.

A JÁTÉKPRAXIS MŰFAJAI

A fenti médiaökológiai megközelítéssel összhangban Ito és mtsai (2010) a játéktevékenységek *műfajait* az újmédiában való társadalmi részvétel praxisaival hozza párhuzamba. Ezek a műfajok:

1. Barátkozás (hanging out) – társadalmi kapcsolatok építése;
2. Kísérletezés (messing around) – testreszabás, játékmódosítás, játékhackelés, „csalás”;
3. Specializálódás (geeking out) – játékon belüli és azon kívüli professzionalizáció.

A játéktevékenység műfaját ebben a felfogásban tehát nem magának a játéknak a műfaja, a platform vagy a tartalom határozza meg, hanem azok a különböző

társadalmi praxisok, amelyekben a játékot felhasználják. Ito és mtsai (2010) terminológiája szerint *unalomműző* (casual) játékoknak nevezzük azokat, amelyeket főleg egyedül játszanak. Ezek

elsősorban „kirakós” (puzzle) jellegűek (*Miniclip*, különböző *Flash* alkalmazások), de például, az FPS-eknek³ vagy a Nintendo DS-nek is van ilyen társadalmi funkciója. A *rekreációs* jellegű számítógépes társasjátékok – például a többrésztvevős (multiplayer) FPS-ek – világa az érdeklődésalapú játékpraxisok legfontosabbika, és egyaránt rendelkezik barátkozási és kísérletező aspektussal is. A *komolyabb szervezési*

³ First Person Shooter; szubjektív szemszögből látható (belső nézetű) lövöldözős számítógépes játék.

igényű (organizing and mobilizing), számos résztvevőt tömörítő, hierarchikus, illetve speciális tudásterületeket egyesítő játékok, például az MMORPG-k,⁴ illetve bizonyos játékokhoz kapcsolódó *já-rulékos* praxisok (augmented game play; játékmódosítás, machinima⁵ készítése) pedig már a specializálódás társadalmi kontextusához tartoznak. Az *Ito* és mtsai (2010) által elemzett számítógépes játékműfajok, illetve játékpraxisok bemutatását az alábbiakban a hozzájuk kapcsolható szociális kompetenciákkal egészítjük ki, természetesen annak tudatában, hogy a praxisok és a kompetenciák fejlődése közötti kapcsolat részletes feltérképezése külön kutatást igényel.

Unaloműző játékpraxis

E játékpraxis kontextusai sokfélék: unaloműzés céljából játszanak óráközi szünetben, utazás közben, kellemetlen társadalmi helyzetben elfoglaltság színlelése céljából, de olyan esetekben is, amikor egy MMORPG-ben a felhasználók egy csoportja arra vár, hogy például egy szörnyel megküzdhessen. A várakozás („camping”) idejét a játékosok gyakran töltik ki online csevegéssel vagy egyszerűbb unaloműző játékokkal, miközben bent maradnak az alapjáték társadalmi kontextusában is. Az unaloműző játékokat tehát nemigen tekinthetjük társas tevékenységnek vagy tanulásnak, azonban kiindulópontot jelent-

hetnek az újmédiával való kísérletezéshez, s így szervesen integrálódnak a gyerekek hétköznapi életritmusába.

Nemcsak az említett alkalmazások, hanem jóval összetettebb játékok is rendelkezhetnek unaloműző funkcióval, e mellett azonban egyéb, a szociális kompetenciák szempontjából sokkal fontosabb funkciók is megjelennek bennük. A *Viacom* tulajdonát képező *Neopets*, például, olyan játék, melynek felhasználói a *Tamagocsi*hoz vagy a *Pokémon*hoz hasonlóan

egyes felhasználók szinte kizárólag csak társasjátékokat játszanak, mások állatokat kreálnak, megint mások csak ürügynek használják, amelynek révén meg lehet látogatni vagy fel lehet hívni egy barátot

virtuális kedvenc állatokat gondozhatnak, továbbá testre szabhatják virtuális környezetüket, vállalkozást alapíthatnak, illetve különböző társasjátékokat is játszhatnak. A játékot folyamatos kritika éri fogyasztásközpontú tartalmai miatt, a kutatások azonban azt mutatják, hogy a *Neopets* emellett teret biztosít arra, hogy a felhasználók a saját érdeklődésüknek és szükségleteiknek megfelelően használják az oldalt. Ennek megfelelően egyes felhasználók szinte kizárólag csak társasjátékokat játszanak, mások állatokat kreálnak, megint mások csak ürügynek használják, amelynek révén meg lehet látogatni vagy fel lehet hívni egy barátot.

Az oldal felhasználóinak zöme a tízes éveinek elején járó gyerekekből áll, így a virtuális állatok gondozása elősegítheti az önszabályozás, a másokkal való törődés kompetenciájának fejlődését. Új tartalmak (állatok, házak stb.) létrehozása a kreativitást, a játék közösségéhez való tartozás pedig a társas kompetenciákat fejleszti. Az

⁴ Massively Multiplayer Online Role-Playing Game; nagyszámú felhasználót tömörítő online szerepjáték.

⁵ Kisfilm, amely a számítógépes vagy videojáték irányítható animációinak valós idejű felvételével és azok feldolgozásával készül. Alább lesz még róla szó.

a tény, hogy a *Neopets* sokféle felhasználói tevékenységre ad lehetőséget, hozzájárulhat az önállóság, az autonómia, az identitás és a konstruktív érzékelés fejlődéséhez is.

Barátkozás-orientált játékpraxis

Ez a praxis a játékok felhasználásának egy lazább válfaja; benne nem elsősorban a játék folyamatára vagy kimenetelére esik a hangsúly, hanem a hozzá kapcsolódó beszélgetésre, a társas együttlétre. A felhasználás ilyen módja ezt a tevékenységet a hagyományos táblajátékokkal rokonítja. E játékpraxis társadalmi jellegéből adódóan kevésbé nem- és életkor-specifikus, így más játéktevékenységekhez képest demokratikusabb térnek számít.

A szocializáció szempontjából döntő jelentőségű kérdés, hogy a fiatalok *kikkel* játsznak a számítógépes játékokat. A játék nemcsak a különböző nemű gyerekek, hanem a gyerekek és a felnőttek közötti társas kapcsolatokat is táplálja. *Stevens, Satwiczy és McCarthy* (2007) részletes kutatása rámutat, hogy a játékkonzol felváltva történő használata sok családban mindennapos, és ebben nemcsak a gyerekek és baráti körük, hanem a szülők is növekvő mértékben részt vesznek. Az Entertainment Software Association felmérése (2015) szerint az amerikai szülők 59%-a állítja, hogy a gyerekeivel számítógépes játékokat játszik legalább hetente egyszer. E csoporton belül a szülők 85%-a azért teszi ezt, mert a játéktevékenység szórakozást jelent az egész család számára, 75% azért játszik, mert a gyereke kéri meg erre,

továbbá 75% szerint a játék jó lehetőség a gyerekeihez fűződő kapcsolat erősítésére. Úgy tűnik tehát, hogy a barátkozós jellegű játékpraxis segít áthidalni az eltérő egyéni készségszintekből fakadó, illetve a generációs és nemi különbségeket.

A szülők részvételét a gyerekek számítógépes játékpraxisaiban – amennyiben ez nem a gyerekekre erőszakolt részvétel – alapvető fontosságúnak ítéltük, a saját kutatásunk eredményei viszont arra engednek következtetni, hogy Magyarországon

e tekintetben is jelentős lemaradásban vagyunk.

Arra a kérdésre ugyanis, hogy leggyakrabban kikkel játszanak a játékokat, a megkérdezett gyerekek zöme azt válaszolta, hogy egyedül (40%) vagy a

barátaival (40%) játszik, és mindössze 2%-uk említette e körben a szüleit – a testvéreit is csupán kb. 4%-uk. Továbbá: az iskolások 61%-a fizikailag is egyedül van játék közben (2010-es és 2013-as adatok). Mindez szocializációs szempontból egyrészt azt jelenti, hogy a játékosokra a játékokon keresztül vagy a pusztán jelenlét révén gyakorolt potenciális szülői befolyás elenyésző (a befolyást, persze, a serdülők nem is igen igénylik), a kortárs csoporté viszont aránytalanul nagy. A szülők ezt az aránytalanságot általában tiltással,

korlátozással igyekeznek kompenzálni. Másrészt az iskolások nagy része a jelek szerint túl sokat van teljesen egyedül. Ez a probléma a csonka családokban (az interjúalanyaink kb. 50%-ánál) természetesen még

élesebben vetődik fel. A játékokkal kapcsolatos generációs különbségek kérdésköréhez tartozik viszont az is, hogy a fentiekkel szemben egyes felnőttek, akiknek komoly

nemcsak a különböző nemű gyerekek, hanem a gyerekek és a felnőttek közötti társas kapcsolatokat is táplálja

az iskolások nagy része a jelek szerint túl sokat van teljesen egyedül

játéktapasztalatuk van, a játékok terén akár a gyerekeik mentorává és példaképévé válhatnak. Ez utóbbit Ito és mtsai (2010) kutatása támasztja alá, a saját vizsgálatunk szerint Magyarországon ez kivételnek számít.

A családi kohéziót lehetővé tevő médiahasználati szituációban akár kettőnél több generáció interakciója is megjelenhet, ahogy ez az általunk készített interjúkból vett alábbi idézetben is olvasható. Sajnos, mint mondtuk, hazánkban ez elég ritkán valósul meg – pedig a számítógépes játékok használatának ez az egyik legszimpatikusabb, egyben a társas kompetenciák fejlődése szempontjából leghasznosabb oldala:

Károly, 14 éves (TPS⁶: *Grand Theft Auto*;⁷ szimulációs: *Band Hero*):⁸ „A nagyapámmal a Wii sport [helyesen: *Wii Sports*] alapjátékában teniszezni szoktam. A Guitar Hero alapjátékával, a Band Heróval – amiben lehet énekelni, gitározni, dobolni – anyukámmal, édesapámmal, a bátyámmal és a húgommal szoktunk játszani. Utána mindig boldogok vagyunk. Nagymama sajnos meghalt a nyáron, ő teniszezett a legtöbbet nagypapával, a Guitar Heróban meg énekelt.”

Rekreációs játékpraxis

Ezt tekintjük az érdeklődés-alapú játékpraxisok központi műfajának, melyet azok az elkötelezett felhasználók képviselnek, akik

a játékot magáért a játékért, a versengés élményéért játsszák, és ennek érdekében alkotnak csoportokat, illetve fejlesztenek ki különböző technológiai kompetenciákat. Körükben mindig is a fiatal férfiak domináltak.

E körben elsősorban az FPS játékokat kell megvizsgálni (pl. *Call of Duty*,⁹ *Black Ops*, *Doom*, *Bioshock*, *F.E.A.R.*, *Stalker*, *Crysis*, *Halo*). Erőszakos tartalmai miatt ezt a típust tartják hagyományosan a fiatalokra nézve leginkább veszélyesnek. Az elemzés azonban ezt a sommás képet jelentős mértékben finomítja. A *Doom III*-nak Ito és mtsai (2010) által megkérdezett felhasználói szerint például ez a játék egyszerre igényel társas kompetenciákat, racionális gondolkodást és kiváló problémamegoldó képességet, mely utóbbiak a szociális kompetenciákhoz szükséges kognitív készségek közé tartoznak.

Az amerikai kutatók Kennyt idézik, egy 21 éves San Franciscó-i fiatalembert, aki tinédzser korában a *Doom*-mal játszott: „A problémamegoldás sokkal többet jelent annál, mint hogy kapcsolókat tologatsz, kulcsokat keresel és igyekszel megtalálni a kijáratot. Minden ellenség egy probléma, amit meg kell oldanod.[...] A *Doom III* [...] az irracionális félelmeidre játszik rá, pánikba akar ejteni, hogy elbújj és vadul lövöldözz vaktában, azonban a játék meghatározott logikával rendelkezik. [...] A *Doom* megtanít vadászni, de arra is, hogy a háború előtt és után úriemberként viselkedj. El kell nyomnod,

⁶ Third Person Shooter; harmadik személy szemszögéből látható (külső nézetű) számítógépes lövöldözős játék.

⁷ GTA; 18 éven felülieknek szóló, autós üldözéses, TPS maffiajáték, sok vérrel és erőszakkal, helyenként prostituáltakkal, szexjelenetekkel. Feltört verzióival számos gyerek játszik titokban, már 10–12 éves kortól.

⁸ A válaszoló névét személyiségi jogi okokból megváltoztattuk. A keresztnév után azoknak a játékoknak a típusa és neve olvasható, amelyekkel az interjú alanya az adatfelvétel idején a leggyakrabban játszott.

⁹ *Call of Duty* – *CoD* („Hív a kötelesség”): a legismertebb FPS játék, mely kiadástól függően a legkülönbözőbb harci jeleneteket vonultatja fel a II. világháborútól a terrorista-ellenes akciókig. Főleg 10–16 éves fiúk játsszák.

meg kell haladnod a Doom által keltett atavisztikus késztetéseidet, ha sikeresen uralni akarod a játékot. [...] Megesküdtem, hogy [...] hozzá se nyúlok a használati utasításhoz mindaddig, amíg nem vagyok tökéletesen ura a játéknak. Ha ugyanis előre tudom, hogy kell megölni egy szörnyet, sohasem élhetem át a félelmeket.” (Ito és mtsai, 2010, 211. o.)

Kenny a játékhoz intenzív érzelmekkel, komolyan vett játék-morállal és nagyfokú játék-szakértelemmel állt hozzá. A beszámolóból kitűnik, hogy a játék nem pusztán a problémamegoldó képességet, kreativitást és egyéb kognitív készségeket, hanem az érzelmek tudatosságát és kezelését, az önszabályozást, az élnhatékonyság-érzést is feltehetőleg nagymértékben fejleszti. Mindezek pedig szintén alapját képezik a társas kompetenciáknak.

Az FPS játékokat leggyakrabban nem egyedül, hanem csoportban játsszák, akár egy közös offline térben, a csoport valamelyik tagjánál, akár online hálózaton (LAN¹⁰ FPS party). A gyerekek például hálózatra kötött Xboxokkal órákon vagy akár egész éjszakán keresztül is megállás nélkül játszanak. Ha a szemük már nem bírja tovább, a játéktevékenységet gördeszkázással, biciklizéssel, filmnézéssel (!) szakítják meg. Az étkezés nagyon gyakran a játéktevékenység közben történik, mint azt a tömegmédia használatával kapcsolatos egyes hazai kutatások is megerősítették (Csákvári, ifj. és Deák, 2004). A folyamatos, „vég nélküli” játékot időnként maguk a gyerekek is „szánalmasnak”, ugyanakkor nagyon szórakoztatónak értékelik.

Szükséges azonban az Ito és mtsai (2010) által felvázolt képet a saját kutatásunk alapján tovább finomítani, a játékbeli agresszió és feszültségevezetés kérdéskö-

rének összetettsége miatt. Az alábbi idézet többek között arra is rámutat, hogy a játéktevékenység nemcsak pozitív érzelmek létrejöttéhez, különböző kompetenciák kifejlődéséhez, hanem feszültségek, frusztrációk létrejöttéhez is vezethet, melyeket azonban nem feltétlenül a játék erőszakos tartalma okoz:

Menyhért, 13 éves (FPS: *Battlefield Bad Company II.*, *Call of Duty*): „Agresszívebbé a játék miatt azért válhatok, mert nem bírok veszteni. Ez abban nyilvánul meg, hogy pl. rákiabálok valakire. Régóta játszom, és megfigyeltem, hogy a játék miatt valamivel agresszívebb vagyok, türelmetlenebb vagyok, ha nem stimmel valami. Szerintem részben igaz, hogy oda kell figyelni, hogy a játék ne folyjon össze a való élettel, de ennek nem nagy a veszélye. Ez csak azoknál jöhet szóba, akik nagyon sokat játszanak, és az agyukra megy a játék vagy agresszív személyiségek. Nem érzem úgy, hogy túl sokat játszanék. [...] [Az egyik osztálytársam] enyhén elmebeteg, az ő életcélja az, hogy frontkatona legyen, ő tényleg komolyan gondolja, hogy a valóságban is ezt akarja csinálni. [...] [Egy másik osztálytársamra] viszont nem hat a játék, pedig közülünk a legtöbbet ő játszik. Az ő személyisége pont a mienk ellentéte, állandóan vidám, folyton rímeket farag stb.”

A fenti idézetben a szociálpszichológiából és a médiatudományból ismert néhány elmélet is visszaköszön, például az, hogy a játékbeli agresszió hatással lehet a mindennapi életre, ez a hatás azonban korlátozott, és a médiahasználat intenzitásától, illetve személyiségtípustól is függ. Továbbá az idézet alapján az is valószínűsíthető, hogy

¹⁰ Local Area Network: helyi hálózat

a fenti alany esetében a lövöldözős játék használata nem „általában” teszi őt agresszívebbé a való életben, hanem csak akkor, ha a játék során nem sikerült valami, és ő veszített. Ez a médiahasználat és az agresszió kapcsolatának kutatása terén azt az új, vizsgálандó szempontot veti fel, hogy az agresszió okozója nem feltétlenül a véres tartalom vagy a játékbeli erőszakos tevékenység, inkább az adott játék használata során átélt kudarcélmény, frusztráció lehet. Az idézetben továbbá szembeötlő módon működik a kulturális identitás differenciáló, „törzsi” jellege is, hiszen az alany elhatárolja magát a nagyon sokat játszó „függőktől”.

A rekreációs játékpaxis alapvetően egy olyan társadalmi tér, ahol a gyerekek elszakadhatnak az iskolai elvárásoktól, és ahol a bukás nem végleges, a játék típusa vagy a játékon belüli identitás pedig változtatható. Emellett a barátokkal folytatott játék közben kialakuló társadalmi kapcsolatok és tudáshálózatok gyakran a modern számítógépes technológiához vagy a médiához kapcsolódó tudás fejlesztésének bázisává válnak. És fordítva, a pusztán érdeklődés-orientált társadalmi csoportok gyakran baráti társaságokká alakulnak – ami szintén segíti a különböző technikai szakértelmek későbbi fejlesztését. Döntő fontosságú, hogy a rekreációs játékpaxisokat maguknak a gyerekeknek a motivációi működtetik, és e paxisok tanulási kimeneteit elsősorban a játék társadalmi és technológiai kontextusai eredményezik, nem pedig tartalmának a viselkedésre vagy az ismeretekre gyakorolt lineáris hatásai. Ezen belül, amikor az eltúlzott játéktevékenység negatív hatásait elemezzük, tekintettel kell lennünk a játékpaxisok társadalmi előnyeire is.

Szervezett és mobilizált játékpaxis

A társadalmilag formalizáltabb, nagy szervezetségi fokú, hierarchikus és nagyszámú tagot tömörítő játékközösségek, amelyek céhek, teamek, klánok, klubok formáját öltik, inkább a specializált játékpaxisokhoz kötődnek, mintsem a rekreációs-kísérletező jellegűekhez. Ezekben találkozhatunk a játékuniverzum haduraival és politikusaival, akik megszervezik és vezetik a „népüket”, illetve akik együttműködnek vele és egy-

mással. A paxis színterei a különösen versengésorientált, játék-készségeken alapuló meritokratikus online környezetek, mint pl. az Xbox Live, a PlayStation Network, illetve egyes MMORPG-k.

Ez a játékpaxis a leginkább elkötelezett játékosok esetében sokszor a rekreációs műfajokból fejlődik ki, és néhány esetben élethivatássá válik.

Míg a rekreációs műfajokat űző fiatalok számos más hobbival és érdeklődési területtel is rendelkeznek, a szervezett műfajhoz tartozók nyíltan „játékosoknak” nevezik magukat, ami azt jelzi, hogy ezeknek a viszonylag zárt közösségeknek a kollektív identitása erősebben kötődik magához a játéktevékenységhez. Továbbá a barátkozós és rekreációs játékpaxisok fizikai színtere elsősorban a privát szféra, az otthon, a magasabb fokon szervezett játék viszont gyakran olyan nyilvános tereket igényel, ahol több a hely és kiváló a technikai felszereltség (pl. szállodák, internetkávézók).

A szervezett játékpaxis jellemző kapcsolati hálózatát Ito és mtsai (2010) a *Final Fantasy XI*, egy népszerű MMORPG példáján elemzi. Ebben a játékban, más online szerepjátékokhoz hasonlóan, a játé-

egy olyan társadalmi tér, ahol a gyerekek elszakadhatnak az iskolai elvárásoktól, és ahol a bukás nem végleges

kosok csoportokba szerveződnek, céhekhez (linkshell-ekhez) csatlakoznak, játékon belüli vagy azon kívüli csatornákon csevegnek egymással, de a játék társadalmi jellegét főleg az adja, hogy a tagok a felsőbb tapasztalati szintek elérésében, a fedezésben és a kreatív tevékenységekben egyaránt egymásra vannak utalva.

Az együttműködés és a társadalmi részvétel kompetenciájának fejlődését ebben a játékban az alapozza meg, hogy az individualista hozzáállással játszó ta-

gok, vagy azok, akik nem jönnek ki jól a többiekkel, elszigetelődnek. Ezt a saját kutatásunk is messzemenően megerősíti. A közösségek tehát elsődleges szerepet játszanak a játékban, és az, aki játéktílusban, öltözkö-

ben, viselkedésben nem alkalmazkodik a közösségi normákhoz, azt kockáztatja, hogy kizárják a küldetésekből, a céhből, illetve más módon kiközösítik. Mivel a játék, a reputáció és ennek nyomán a szintemelő küldetésekre, szörnyvadászatokba való meghívás az adott játékos interakcióinak sikerén múlik, a beilleszkedni nem akaró, illetve erre képtelen játékosok vagy a kiközösítés miatt hullnak ki a játékból, vagy előbb-utóbb önszántukból távoznak.

Az egyik amerikai interjúalany így mesélt egy sárkány legyőzéséről: „Kezdünk kifutni az időből, mert legalább egyszer már mindegyikünk meghalt. Óh, az egész az a bizonyos csakazértis küzdelem volt, amolyan mi-egyedül-szemben-a-világgal típusú helyzet.” (Ito és mtsai, 2010, 218. o.)

Egy-egy nehéz küldetés tehát nemcsak a problémakezelési készséget fejlesztheti, hanem a csoporthoz tartozás, a szolidaritás

élményén keresztül az önszabályozáson belül főleg az érzelmek kezelését (vagyis a kitartást), a felelősségvállalást, a másokkal való törődést és a másokba vetett bizalmat is. Értelemszerűen mindez megalapozza az énhatékonyság-érzést is, hiszen a játékosok játékbeli tetteinek következményei vannak (bár ezek bizonyos korlátok között visszavonhatóak).

A hétköznapi élethelyzetekben megszokotthoz hasonlóan alakul a vezetés és a csapatok, teamek megszervezése is. Az

amerikai kutatás egyik alanya, *Enki*, az egyik céh vezetője arról volt híres, hogy rendre utasított, sőt akár száműzött is olyan tagokat, akik a harcok során sportszerűtlenül viselkedtek, vagy spamekkel zavarták a

hadműveleteket, illetve nagy hibákat követtek el a szörnyvadászatok alkalmával. A retorziókra azonban ritkán volt szükség, mert az erős vezetésre tekintettel a céhtagok erősen koncentráltak, és kontrollálták saját viselkedésüket, mivel felismerték, hogy az visszahat rájuk és a társaikra is. A szociális kompetenciák szemszögéből nézve ez esetben egy komplex folyamatról lehet szó, melynek során a vezető sajátos szabályalkotási és konfliktuskezelési metódusa felismerteti a többiekkel a csoporthoz tartozás tényét, illetve önkéntes szabálykövetésre ösztönzi őket. Meg kell jegyezni, hogy az ilyen típusú játékokban a harci siker az adott céh teljes játékközösségen belüli státusának a záloga, s a célorientáltság meglehetősen militarista jellegű szervezeteke eredményez, melyeken belül a társas kompetenciák domináns szerephez jutnak.

Ito és mtsai (2010) szerint az ismeretek, a kompetenciák és a diszpozíciók intenzív online közösségi-társadalmi elkötelezettségek kontextusaiban alakulnak ki. Ezek az

az individualista hozzáállással játszó tagok, vagy azok, akik nem jönnek ki jól a többiekkel, elszigetelődnek

elköteleződés olyan erősek is lehetnek, hogy felülírják vagy gyengítik az egyéb társadalmi kötődéseket, melyek például a családdal, az iskolával vagy a játékban részt nem vevő barátokkal állnak fenn. Ugyanakkor fel kell ismernünk, hogy e játékműfajok lehetőséget adnak arra, hogy művelőik a kollektív cselekvés tapasztalatával gazdagodjanak, társadalmi hatást érjenek el, illetve gyakorolják politikai akaratukat.

A hatalomért, státusért és sikerért vívott online küzdelem során a közös cselekvés tapasztalata megfelelő talajt biztosíthat az élet egyéb területein zajló, együttműködésen alapuló munka és társadalmi aktivitás gyakorlásához is.

A számítógépes játékpraxisok és a szociális kompetenciák kölcsönhatására a saját kutatásunk kapcsán a későbbiekben még visszatérünk.

Járolékos játékpraxis

Ez a műfaj (augmented game play, azaz közvetett játéktevékenység) olyan másodlagos produktumok létrehozását jelenti, amelyek a játékpraxisokat övező kultúra és tudáshálózatok fontos részét képezik. Ezek a konstrukciók sokféleképpen lehetnek. Közéjük tartoznak a cheatek (csalókédek),¹¹ a rajongói oldalak, a játékmódosítások, hackek, játék-útmutatók, illetve a különböző közösségi honlapok, blogok, wikik. *Consalvo*

(2007) a *játéktudás-tőke* (gaming capital) összefoglaló fogalmát javasolja mindazoknak az ismereteknek és készségeknek a megjelölésére, melyek a különböző játékpraxisok e tágabb kulturális kontextusához tartoznak.

A felhasználók véleménye eltérő a csalókédek, útmutatók és a játékot könnyebbé tevő egyéb alkalmazások használata kér-

ha valaki például sokáig képtelen leszámolni egy szörnyvel, a csalókédek alkalmazását egy speciális problémamegoldó eszköznek tekintheti

désében. Vannak, akik kizárólag abban az esetben használják őket, ha a játék túlzottan hosszúvá vagy frusztrálóvá válik. Ha valaki például sokáig képtelen leszámolni egy szörnyvel, a csalókédek alkalmazását egy speciális problémamegoldó eszköz-

nek tekintheti. A szociális kompetenciák egy részét – a kudarcátűrést, a kitartást – e tekintetben, úgy tűnik, felülírja a flow-élmény folyamatosságának igénye. Ugyanakkor a csalókédekkel való kísérletezés nemcsak a játék megkönnyítése érdekében, hanem önmagában is sok esetben játékos, örömszerző tevékenységet jelent. Ez esetben a szociális kompetenciák közül az önállóság, az autonómia és a kreativitás kerül előtérbe.

A járolékos játékpraxis további fontos típusa a játékok egyes elemeinek felhasználói testre szabása, illetve módosított felhasználása. Ez a fajta játéktevékenység a játéktartalmakkal és paraméterekkel való komolyabb kísérletezés, illetve akár a későbbi technológiai specializáció kiindulópontjának tekinthető. Erről tanúskodik annak a 21 éves San Franciscó-i fiatal-

¹¹ *Cheat*: a játékszoftver forráskódját módosító rövid program, melynek segítségével „csalni” lehet a játékban: segítségével megváltoztatható a felhasználó tapasztalati szintje, játékon belüli bankszámlájának összege, ruházata, harci felszerelése stb. Manapság a csalókédek a játékpraxisok és a játék-tudástőke általánosan elfogadott részét képezik, és a felhasználók egymás között cserélgetik őket a társadalmi reciprocitás alapján.

bernek a beszámolója is, aki a *Sims*-ben¹² játszott, de a játék számára inkább az avatárjai felépítését, testre szabását jelentette. Amikor ezzel megvolt, már nem érdekelte tovább a dolog. A *Sims*, például, lehetőséget ad arra, hogy a felhasználó az avatárját ne a játékon belül, hanem azon kívül hozza létre 3D animációs szoftver segítségével, majd azt a játékba importálja. Az ilyen játékon kívüli tevékenység gyakran sokkal több időt vesz igénybe, mint amennyit a felhasználó a játékban tölt. E játékpraxisok körében tehát az autonómia, az énhatékonyság, a kreativitás, valamint a flow-élmény egyszerre kap jelentőséget.

A játékot módosító, illetve gazdagító járulékos felhasználói praxisok közé tartozik az ún. machinima-készítés is. A machinimát legegyszerűbben a játékból vett elemekből felépülő rövidebb-hosszabb kis-filmként képzelhetjük el, amely tehát nem interaktív, viszont technológiailag és esztétikailag is általában nagyon magas színvonalon kivitelezett mozgókép. Felfoghatjuk a játékot népszerűsítő független (nem profik által készített) „reklámfilmnek” is. Ezért a machinima-készítő még a YouTube-on (vagy másutt) található videofilm-készítő közösségeken belül is erősen specializált alkotónak számít.

A machinima-készítés embert próbáló egyéni vagy csapatmunka, és a szociális kompetenciák széles körét mozgósítja. Az amerikai kutatók Tomot, a 20 éves San Francisco-i machinima-készítőt idézik: *Szeretek tanulni, de a tanulmányaimhoz*

kapcsolódó járulékos projekteket is szeretem. (Ito és mtsai, 2010, 224. o.) Tom számára ilyen „melléktevékenység” volt, amikor a kedvenc történelmi korszakával foglalkozhatott: Julius Caesar legfontosabb csatáit szimuláló játékhoz készített machinimát. A machinima-készítésben számára a legfontosabb az, hogy „teljes kontrollt” gyakorolhat, ami azt mutatja, hogy ebben az iskolán kívüli tevékenységben kiemelt szerepet kap a nagyfokú autonómia, kreativitás és énhatékonyság megélése. Tomot nem jellemzi az ún. „játékfelhasználói büntudat”, vagyis az afelett érzett szorongás, hogy a játéktevékenység kulturálisan alacsonyabb

rendű, mint például a filmnézés vagy az olvasás. Elmondása szerint a munkafolyamat során nemcsak új tudásra és technikai képességekre, hanem nagyobb önismeretre is szert tett. A folyamat leírására sűrűn használta a „kitartás”, „állhatatosság”,

„szívósság” szavakat, illetve úgy fogalmazott, hogy a projekt befejezésére „az ego, a makacsság és az izgalom” sarkallta.

Lényeges a machinima-készítés társas-társadalmi kontextusa is. Elmondása szerint Tom legnagyobb félelme az volt, hogy a barátai „lustának”, „puhánynak” tartják, illetve „olyannak, aki nem tudja befejezni, amit elkezdett.” Anélkül, hogy a machinima-készítés technikai mélységeit részleteznénk, szükséges látni, hogy e műfaj műveléséhez egyszerre kell tapasztalt játékfelhasználónak és kiváló mozgóképkészítőnek (rendezőnek, vágónak, technikai szakértőnek) lenni. A személyes szakérte-

¹² *The Sims*: offline játszható nevelő, identitásépítő célzatú szerepjáték, amely a mindennapi nagyvárosi-kertvárosi élet szimulációja, középpontjában a családdal, háztartással, különböző foglalkozásokkal, társasági élettel. A karakterünk környezete, külső, illetve belső tulajdonságai jelentős mértékben testre szabhatók. A játék erősen fogyasztóikultúra-centrikus és a fehér középosztálybeli értékrendet helyezi előtérbe, sőt egyes elemeiben azt a felhasználókra erőlteti. Elsősorban 10–15 éves lányok kedvelik.

lem azonban nem elegendő; mivel a játékban szereplő karakterek szinkronhangot kapnak, a munkában általában részt vesz egy 10-12 tagú team, ennek hatékony működtetése pedig a machinima-készítő részéről komoly szervezőmunkát igényel, és semmiképp sem nélkülözheti a kommunikáció, az együttműködés, a konfliktuskezelés társas kompetenciáinak mozgósítását.

A társas kompetenciák szempontjából a machinima-készítő és a közönség közötti kapcsolat is fontos szerepet játszik. Mivel az alkotók a machinimáikat általában a játékon belüli, illetve különböző egyéb online fórumok meglehetősen diverzifikált és földrajzilag is szétszórt közönségének szánják, ennek megfelelően a visszajelzések is nagyon sokfélék, és a támogató üzenetektől a kritikusakon át a durván becsmélőkiig terjednek. Tom a legtöbb kritika esetében igyekezett kifejezni álláspontját, a nézőkkel történő kommunikáció pedig saját bevallása szerint segített még jobban megérteni a kreatív folyamatot. Emellett az is nyilvánvaló, hogy mindez fejleszti az identitásépítést, az érzelmkezelést, illetve a tolerancia kompetenciáit. Tom megfogalmazása szerint e kreatív tevékenység „hatalmat ad a kezébe” és „általában véve mulatságos”. Továbbá „mély megelégedettséget okoz, ha a semmiből felépítünk valamit.” Ez utóbbi két megjegyzés kapcsán döntő fontosságú kiemelni, hogy a machinima-készítés és más egyéb erősen kreatív tevékenységek elsődleges motivációja a flow-élmény és az énhatékonyság-érzés erősödése közben átélt élvezet. Az oktatásügyi tanulság pedig az, hogy a számítógépes játékok kreatív alkotói praxisokká válhatnak olyan esetekben is, amikor a fiatalok szakirodalmi (jelen esetben történelmi) érdeklődésüket

kombinálni igyekeznek a mozgóképpel. E tekintetben a számítógépes játéktevékenységet nem a hagyományos tanulási tevékenységek alternatívájaként, hanem ezeket kiegészítő és gazdagító tapasztalati forrásként kell szemlélnünk.

Ito (2008) szerint a játéktevékenységek járulékos praxisai és a játékokat övező

tudáshálózatokban való részvétel kulcsfontosságú szerepet játszik a társadalmi tanulásban és az ún. „hiperszociális” csere tekintetében, mely utóbbi a tapasztalatok, az élmények, a tudás csoporton belüli intenzív megosztá-

sát jelenti és erősíti az összetartozás érzetét. A médiatartalmakhoz való hasonló hozzáállást példázzák a hagyományos médiát övező rajongói praxisok is, azonban ez az attitűd sokkal szélesebb körben vált jellemzővé a különböző interaktív médiaformák esetében. Hozzátehetjük, hogy a média kreatív testre szabása és a vele való kísérletezés, a „remake” a posztmodern, digitális kor egyik legfőbb jellemvonása, egyben nemcsak a médiához való kritikai hozzáállás megtanulásának, hanem a kreatív szakmák hivatásszerű művelésének is elsődleges gyakorlóterepe.

DIFFERENCIÁLÓ(DÓ) IDENTITÁSOK

Fentebb már említettük, hogy a különböző játéktevékenységet gyakorlók identitása között, illetve közöttük és a nem játszó kívüllők között tudatos és fejlett diskurzusokban kibontakozó „törzsi” elhatárolódás észlelhető. Az elhatárolódás sokféle formát ölthet. *Ito* és *mtsai* (2010) az identitások közti különbséget többek között azonos személyi játékon belüli és játékon kívüli

identitásának és viselkedésének eltéréseként ragadja meg. Lynn, egy tizenéves lány úgy jellemzi az FPS játékot játszó öccsét, hogy játék közben a többi játékoskal való kommunikációjában egészen más modort, nyersebb, „férfiasabb” viselkedésmódot vesz fel, mint a hétköznapi életben a családon belül vagy a játékon kívüli barátaival. A játék társadalmi terében a felhasználók alternatív identitást alakíthatnak ki, csakúgy, mint a sportolók a stadionban vagy a színészek a színpadon: a felhasználó hétköznapi identitása sok esetben zárójelbe kerül.

Egy másik amerikai interjúalany, Mary, fiútestvérének játéktevékenységéhez kíváncsi volt viszonyult, kifejezve értetlenségét a fiús műfajok iránt. Ugyanakkor érdekelte annyira a játék, hogy szemlélővé, szurkolóvá válik.

Az unaloműző és barátkozós játékal-kalmazásokban a nők részvétele növekszik, azonban a rekreációs játékok esetében a férfidominancia fémjelzte nemek közötti szakadék mélyül. Egyesek szerint ez súlyosbodó problémát jelent, ahogy a számítógépes játéktevékenységek egyre nagyobb szerepet játszanak a fiatalok technológiai és tanulási hálózatain belül folyó szocializációban.

A rekreációs játékpraxis sokban hasonlít ahhoz a társas tevékenységhez és identitáshoz, amit a fiatal férfiak történetileg a sportok terén alakítottak ki, hiszen érdeklődés-alapú, versengésre és teljesítményre épül, továbbá férfiközpontú. A rekreációs

játéktevékenységek és a férfisportok között azonban van egy jelentős különbség: a sportolás révén felépített elismerés és identitás a baráti közösségekben státusszá konvertálható, a rekreációs játékpraxisban kialakított identitás és elismertség azonban nem (Edley és Wetherell, 1997).

A játék társadalmi tere nagyrészt inkább alternatívát jelent a fiúk jellemző hétköznapi státuselvárásaival szemben. Mint láttuk, az erőszakos tartalom miatt a főáramú kultúra által démonizált FPS-t, illetve virtuális sportokat űző játékosok egyfajta

sajátos társadalmi ellenállást képviselnek a domináns kultúrával szemben. Szemben állnak azonban egy másik „törzsszel” is, mégpedig az MMORPG-k (pl. a *World of Warcraft*,¹³ a *Runescape*, a *Final Fantasy*) felhasználóival, részben az MMORPG-k nagyobb költségvonzata miatt, részben pedig azért, mert ezek használata túlságosan idő- és energiaigényes. Az FPS-felhasználó tizenéves fiúk tehát finom különbséget tesznek a szerintük „elborult játékfüggők” és azok között, akik a főleg offline játék során szerzett készségeiket státus-, illetve pénzszerzésre használják, és képesek egyensúlyban maradni a játékpraxis és a hétköznapi élet egyéb dimenziói között.

Az MMORPG-k, illetve a többfelhasználós FPS játékok nagy idő- és energia-igényességét s ennek következményeit taglaló amerikai kutatást saját kutatásunk is igazolta, azonban szükségesnek látszik ezt a képet tovább finomítani.

¹³ A *World of Warcraft* (WoW) az egyik legnépszerűbb, fantasy-világra épülő MMORPG. A tájak, épületek, karakterek esztétikai kialakítása igen magas színvonalú, bár a karakterek testre szabhatósága nem éri el pl. a *Sims* szintjét. Ennek oka, hogy a személyes identitásépítéssel szemben a WoW-ban inkább a harcra és a küldetésekre, a sikerélményre (egyre magasabb szintek elérése), ill. a fantasy-világba történő belemerülésre esik a hangsúly. Ennek megfelelően a felhasználók troll, ork, ember, törpe, elf és egyéb karakterek közül választhatnak, melyek sajátos tulajdonságokkal rendelkeznek, és közösségeket (klánokat) alkotnak.

Ismét a 14 éves Károlyt idézzük (TPS: *Grand Theft Auto*; szimulációs: *Band Hero*): „Szerintem nehezebben szakad el valaki a géptől, ha online játszik, mert barátokat szerez, akikkel tud beszélni, együtt csinálnak dolgokat, aztán ha kilépne, ezzel cserbenhagyná a másikat, és így fokozatosan függővé válik. Egyszer-kétszer próbáltam online, de sokkal többet játszottam úgy, a szüleim is szóltak, mert a tanulás rovására ment.”

Két megjegyzésünk van ezzel kapcsolatban. Egyrészt azáltal, hogy valaki offline játszik, lehet, hogy nehezebben válik „függővé”, de így kimarad a kortárs csoport egyik fontos tevékenységéből, ami a játék révén online zajlik. Ez

tehát nagyon ellentmondásos helyzet. Ezt a tényt a mintánkban szereplő szülő-pedagógusok is látják. Másrészt nem kizárt, hogy a több felhasználós játékok fenti negatív értékelései

részben a szülőknek, a tanároknak, egyes pszichológusoknak és a tágabb társadalomnak történő megfelelési kényszer termékei. A felnőtt társadalomban a játékfüggőséggel kapcsolatban morális pánik uralkodik, s ez nagy valószínűséggel erősen befolyásolja azt, hogy egyes gyerekek a számítógépes játékokkal kapcsolatban mit mernek ki mondani.

KÖLCSONHATÁSOK A MÉDIAHASZNÁLAT ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK KÖZÖTT

A szociális kompetenciákat általánosságban a szocializációhoz, a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges alapvető készsé-

gek, képességek és személyiségjegyek összességéként szoktuk jellemezni. Kérdésként vetődik fel azonban, hogy milyen is közelebből a számítógépes játékpraxisok és a szociális kompetenciák fejlődése közötti viszony, mennyire egyértelmű és problémamentes az átjárhatóság, amelyet az eddigi elemzés során feltételeztünk közöttük? Valóban segíthetik-e ezek a játékpraxisok a szociális tanulást a játék világán kívül is? *Thomas és Brown* (2007) szerint a játékon belül folyó szociális tanulás nem szigetelődik el a játékosok való életbeli tanulási folyamataitól. E szerzők a „fogalmi ötvözés” kategóriájával igyekeznek megragadni azt a tényt, hogy a játékosok nem választják szét az online és offline tapasztalataikat. Megfigyelésük szerint a dinamika

az általuk vizsgált MMORPG-ben (*World of Warcraft*) nem úgy működik, hogy a játékosok az online kifejlesztett tudást és diszpozíciókat mechanikusan átviszik az offline életre, hanem úgy, hogy a

kompetenciák a két világban egyszerre fejlődnek.

Saját kutatásunk során a diákok a kérdőívekben és az interjúkban gyakran emlegettek motorikus és mentális készségeket, melyek szerintük a játékokhoz általánosságban szükségesek, például: gyorsaság, pontosság, koncentrálóképeség, stratégiai érzék, problémamegoldó képesség, kreativitás. Bizonyos játékokhoz (pl. az MMORPG-khez, multiplayer FPS-ekhez) szerintük egyértelműen szükségesek egyes társas kompetenciák (pl. az együttműködésre való képesség és az ehhez kapcsolódó kommunikációs készségek). Abban a tekintetben azonban már inkább negatívak a vélemények, hogy a számítógépes játékok valóban alkalmasak-e mindezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére.

Az interjúalanyok válaszai nagymértékű tudatosságról tettek tanúságot, és tükrözték a játszás és a szociális kompetenciák közötti komplex viszonyt. Az alábbi idézet a társadalmi részvételről szól (csoporthoz tartozás, szociális érzékenység, szolidaritás, feladatvállalás, egymás segítése, önkénység), mely a kölcsönösség, reciprocitás gyakorlása terén is megnyilvánulhat:

Pali, 18 éves (MMORPG: *Farmerama*¹⁴): „Mindenkinek minden nap szoktam [a játékon belüli, virtuális] barkácsuccokat küldeni ajándékba, ventillátorokat, bonyolultabb eszközöket is. Viszonozni is szokták, én is kapok naponta hármat-négyet, és ez jó.”

Úgy tűnik azonban, hogy a gyerekek szociális tanulására nagyrészt csak azokon a tevékenységeken belül van esély, amelyek érdeklik őket, tehát amelyek tekintetében motiváltak:

Menyhért, 13 éves (FPS: *Battlefield Bad Company II.*, *Call of Duty*): „Ahogy az agressziót, úgy a türelmet is növelheti a játék, de én inkább motivációt keresek arra, hogy valamit miért csináljak meg. Ha nem látom értelmét, akkor nem csinálom meg.”

A következő tipikus idézet a gyerekeknek azt a véleményét illusztrálja, miszerint nem a játékok fejlesztik elsősorban a különböző kompetenciáinkat, hanem ezek a játékokban azért jelennek meg, mert már eleve rendelkezünk velük:

László, 12 éves (FPS: *Call of Duty*): „A türelem fejleszthető, az agresszió magától jön elő. Az együttműködési képesség is inkább bennünk van, nem a játék fejleszti annyira, ez ősi dolog, hiszen a túlélés feltétele volt. Én csapatsportban játszom, és ott is nagyon fontos feltétel ez. Ha egy játékhoz túl sok türelem vagy egyeztetgetés kell, van olyan osztálytársam, aki szerintem le se ül ilyenhez.”

Az adatok alapján egyértelműnek látszik, hogy a gyerekek a szociális kompetenciák közül például a játékbeli kitartást nem viszik át a formális iskolai tanulásra, mert ez utóbbi nem érdekli őket, míg a játékok által felajánlott mentális jutalmak és presztízs megfelelő motivációt jelentenek számukra a kitartáshoz. Ez annak ellenére igaz, hogy – főleg a kezdő felhasználóknak – egy-egy komolyabb játékon belül számoltalan nehézséggel, üresjáratokkal és kudarcokkal kell megküzdeniük. A motivációhoz kapcsolódóan az adataink azt is érzékeltetik, hogy milyen nagy nehézségekkel kell megküzdeniük a különböző oktatószoftvereket tervező és fejlesztő szakembereknek azért, hogy a profitorientált és többek között az interaktivitás, a jutalmazási rendszer és az esztétikai kialakítás szempontjából nagyon magas színvonalú szórakoztató játékokhoz szokott gyerekek hajlandóak legyenek használni azokat. Ezt a célt a legtöbb nyugati oktatóprogram sem tudja elérni: az iskolások számára triviálisak és érdektelenek. A kérdéskör végső tisztázása és a játék-alapú oktatás megfelelő stratégiáinak kiépítése ismét csak további kutatások, illetve a régebbi vizsgálatok érvényességének felülvizsgálata révén lehetséges.

¹⁴ A *Farmerama* a többi MMORPG-hez képest viszonylag lassú folyású szerepjáték, melynek középpontjában a mezőgazdálkodás, farmerkedés áll. A felhasználók saját területtel rendelkeznek, ahol virtuális állatokat, növényeket nevelnek, a szomszédaikkal különféle használati tárgyakat csereberélnek. A gazdálkodás révén egyre magasabb játékszintekre lehet eljutni, és így jobb növényeket, ritkább állatokat szerezni.

IRODALOM

- Buckingham, D. (2002): *A gyermekek halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon, Szeged.
- Buckingham, D. (2007): *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity, Malden, MA.
- Buckingham, D. (szerk., 2008): *Youth, Identity, and Digital Media*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Consalvo, M. (2007): *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Csákvári József Ifj. és Deák Gabriella (2004): A televízió használatának jellegzetességei a magyar középiskolások körében. *Jel-Kép*, 24. 3. sz. 3-29.
- Edley, N. és Wetherell M. (1997): Jockeying for Position: The Construction of Masculine Identities. *Discourse & Society*, 8. 2. sz. 203-221.
- Entertainment Software Association (ESA) (2015): Essential Facts about the Computer and Video Game Industry. Sales, Demographic and Usage Data. Letöltés: <http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2015/04/ESA-Essential-Facts-2015.pdf> (2016. 04. 20.)
- Gee, J. P. (2003): *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan, New York.
- Gee, J. P. (2008): *Getting Over the Slump: Innovation Strategies to Promote Children's Learning*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, New York.
- Ito, M. (2007): Education vs. Entertainment: A Cultural History of Children's Software. In Salen, K. (szerk.): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA. 89-116.
- Ito, M. (2008): Mobilizing the Imagination in Everyday Play: The Case of Japanese Media Mixes. In Drotner, K. és Livingstone, S. (szerk.): *The International Handbook of Children, Media, and Culture*. Sage, Thousand Oaks, CA. 397-412.
- Ito, M. (2009): *Engineering Play: A Cultural History of Children's Software*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, ... és Tripp, L. (2010): *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with new media*. MIT Press, Cambridge, London.
- Jakab György (2013): Az iskola és a média világának integrációs lehetőségeiről. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. Konferenciakötet. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 165-171.
- Jakab György (2014): A digitális kultúra térhódítása, mint pedagógiai kihívás. In: Havancsák Alexandra és Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 113-126.
- Kafai, Y. B., Heeter, C., Denner, J. és Sun, J. Y. (2008): *Beyond Barbie and Mortal Combat: New Perspectives on Gender and Gaming*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Nyíri Kristóf (2009): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. Letöltés: <http://ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (2016. 04. 20.)
- Shaffer, D. (2006): *How Computer Games Help Children Learn*. Palgrave MacMillan, New York.
- Squire, K. (2006): From Content to Context: Videogames as Designed Experience. *Educational Researcher*, 35. 8. sz. 19-29.
- Stevens, R., Satwicz, T. és McCarthy, L. (2007): In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' Lives. In: Salen, K. (szerk.): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA. 41-66.
- Thomas, D. és Brown, J. S. (2009): Why Virtual Worlds Can Matter. *International Journal of Media and Learning*, 1. 1. sz. 37-49.

RIGÓCZKI CSABA

Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia

„A gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság”¹

Robbanásszerűen nő a gamifikáció (gamification, játékosítás) fogalmával és jelenségével foglalkozó publikációk és jó gyakorlatok száma, ám mindezeknek csak kisebbik része foglalkozik a *pedagógiai* gyakorlattal. Pedig jól tudjuk, hogy a játék történelmi idők óta a pedagógiai metodika része. Mennyiben jelent újat a játékosítás mai trendje? Miben más a digitális játékkultúra, illetve az újmédia (IKT) alkalmazása a hagyományos játékok világához képest? Írásomban megpróbálok néhány általánosabb összefüggés feltárásával, és egy gyakorlati példával gazdagítani a kérdéskört.

A JÁTSZÓ EMBER

Jane McGonigal játékfejlesztő becslése szerint a földlakók már 2010-ben hetente hárommillió órát töltöttek online játékokkal, és azt állítja, hogy ennél is több játék, „játszás” volna kívánatos (McGonigal, 2010). Érvelésének lényege, hogy a játékban a játékos felszabadul, hinni kezd önmagában, világmegváltó küldetésekkel azonosul. Ily módon egyfelől kamatoztatja kreativitását, másfelől olyan attitűddel kezd tevékenykedni, ami kiváló erőforrás volna az egyén és a közösség számára.

tevékenykedni, ami kiváló erőforrás volna az egyén és a közösség számára. Ezt a játékokban rejlő potenciált igyekeznek kihasználni a gamifikáció elkötelezett hívei. A gamifikáció fogalmának jelentéstartama folyamatosan bővül (Németh, 2015), ám a

¹ „Nihil autem vetat quo minus voluptati comes sit utilitas et iucunditati iuncta sit honestas. (Semmi sem tiltja meg, hogy a gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság, és a jókedvhez hozzákapcsolódjak a tisztesség.)” A citátum Rotterdami Erasmustól való, aki a játékoságra épülő szisztematikus pedagógiai szemlélet egyik előfutárának tekinthető. Erasmus azt hirdeti, hogy „[...] a humánus nevelésnek eszköze a könnyen célravezető, a növendéket minden erőfeszítéstől megkímélő, inkább játékos módszer. [...] A növendék sohase érezze az erőfeszítést, játszi enyélgő módon jusson az ismeretek birtokába.” (Orosz, 2004, 193. o.)

gondolkodók – az eltérő megközelítések mellett is – egyetértenek abban a *Nick Pellington*-tól származó elvben, miszerint a gamifikáció lényege, hogy a (számítógépes) játékokra jellemző elemeket és mechanizmusokat a felhasználók *nem játékos* környezetben használják. A hagyományos értelemben vett játék és a gamifikált program között a különbség magából a célkitűzésből adódik. Míg az előbbi esetben a játékfejlesztő célja az üzleti profitszerzés, az utóbbiban a játék valamilyen egyéb cél elérésének eszköze. Például, a 2000-es évek elején megjelenő *Call of Duty* és az *America's Army* hasonlóknak tűnnek, mindkettő lövöldözős játék. Ám míg az előbbi esetében a játékfejlesztő célja minél több fogyasztónak eladni a terméket, addig az amerikai hadsereg fejlesztette játék újoncokat kíván toborozni úgy, hogy megismerteti a fiatalokkal a katonai pályát, például a különböző beosztások feladatait. A kifejlesztett számítógépes játék kilencmillió letöltéssel évekig a tíz legnépszerűbb között szerepelt, s végül ez lett a leghatékonyabb toborzási projekt a hadsereg történetében (Zichermann és Linder, 2013). Az ilyen komplex, általában szimulációs jellegű, kifejezetten társadalompolitikai célból kifejlesztett játékok neve *serious game*, azaz komoly játék (Zichermann és Cunningham, 2011).

VAN-E ÚJ A NAP ALATT?

A szakirodalom a marketing és a vállalati menedzsment területén kutatja legintenzívebben a játékosítást, mert „a gamifikáció erős pszichológiai alapokon nyugvó, nagyon jól piacozható trend” (Rab, 2012).

Naponta találkozunk a szupermarketek, benzinkutak gyűjtőakcióival, hűségjátékaival, játékosásra épített reklámkampányaival. Szemléletes példa a Nike projektje, ahol a futócipő mellé geolokációs játékot fejlesztettek, amelyben virtuális zombik követik a valóságban futó felhasználót.

Amíg tehát a marketing és a humánmenedzsment szakemberei rácsodálkoztak a gamifikáció lehetőségeire, addig a pedagógusok számára mindez önmagában még nem jelent(ett) újdonságot. Ennek az is az oka, hogy sem a mai, sem a történelmi idők pedagógiájától nem idegen a játék alkalmazása. Ki lepődne meg, ha azt mondjuk, hogy az óvodában a gyermekek

mozgásos játékkal kísérik az *A part alatt...* kezdetű gyermekdalt, és ki vitatná ennek pedagógiai relevanciáját? Az iskolai nevelő-oktató munkában a 6–10 éves korosztály is sok mindent játszva tanul, azonban a felsőbb években egyre kisebb teret kap a játék, és egyre nagyobb

a 6–10 éves korosztály is sok mindent játszva tanul, azonban a felsőbb években egyre kisebb teret kap a játék, és egyre nagyobbbat a munka, „az élet nem játék” attitűd

bat a munka, „az élet nem játék” attitűd. Tényleg nem az? Vagy esetleg éppen itt rejlik a számítógépes és videojátékok (valamint a gamifikáció) említett sikere?

A játékos formában történő tanítás eszméje végigkíséri a pedagógia, illetve az iskolai oktatás történetét. Miként Pukánszky és Németh (1996) rávilágít, az ősi társadalmakban is „játékos keretek között folyt [...] az életre való felkészülés: a gyerekek már egészen kis koruktól kezdve a felnőttek szerszámainak és harci eszközeinek élethű, de kicsinyített változatával játszottak, gyakoroltak.” Az ókorban *Quintilianus* (Kr.e. 1. század) szerint például „attól különösen óvakodni kell, hogy a gyermek a tanulmányokat, melyeket még nem szerethet, meg ne gyűlölje, és az egyszerű tapasztalt keserűségtől a gyermekéve-

ken túl is vissza ne rettenjen. Játék legyen a tanulás” – idézik a szerzők *Fináczky Ernő* 1906-os fordítását. A sort folytathatnánk tovább, főképp a reformpedagógia területről citálhatnánk bőséges irodalmat, de mindez szétfeszítené a rendelkezésre álló keretet. A játék pedagógiai funkcióival kapcsolatban azonban érdemes még idézni *Édouard Claparède* gondolatait *Pukánszky és Németh* (2001) segítségével: „A játék nem a ma játszó gyermek, hanem a holnapi felnőtt viszonylatában lesz funkcionális. (...) A játék funkciója nem a jelenben, hanem a gyermek jövőjében nyer magyarázatot (azért, hogy) felkészüljön a felnőtt élet feladataira a sajátos gyermeki tevékenységformák: az utánpótlás és a játék segítségével.” (I.m.)

MEDDIG JÁTÉK A JÁTÉK?

A *játékosítás* értelmezését megnehezíti a *játék* fogalmának differenciált volta. A játékosítás tárgyalásakor általános érvényű, a kisgyermek játékára, a muzsikára, sportra, rejtvényfejtő, számítógépes, szerencse- és színjátékra egyaránt érvényes megállapítások nehezen alkalmazhatók. Nem könnyíti meg a helyzetet az sem, hogy a magyar *játék* szó sokjelentésű, míg az angolban ezek a jelentések viszonylag jól elkülöníthető módon eloszlanak a *game*, *toy*, *plaything*, *puzzle*, *challenge*, *competition* kifejezésekben.

A játék fogalmának értelmezéséhez talán leginkább *Johan Huizinga* alapműve, a *Homo ludens* nyújthat segítséget. A szerző szavai szerint:

„A játék szabad cselekvés vagy foglalkozás, amely bizonyos önkéntesen, előre meghatározott időben és térben, szabadon választott, de föltétlen kötelező szabályok szerint folyik le: célja önmagában van, bizonyos feszültség és öröm érzése, továbbá a »közönséges élet«-től való »különbözőség« tudata kíséri.” (*Huizinga*, 1990, 14. o.)

a játék (s így a játékosítás) elsőszámú ismérvei az önkéntesség, a motiváltság és az, hogy önmagáért való

Felfogásom szerint a játék (s így a játékosítás) elsőszámú ismérvei az *önkéntesség*, a *motiváltság* és az, hogy *önmagáért való*. Alkotó, rejtvényfejtő, társas-, számítógépes, sport- és más játékok közös ele-

mei ezek. Ezt megerősíti *Aczél* (2015) írása, melyben kulcskompetenciának nevezi a játékoságot, és a játékelmény, illetve a cél, a jelképesesség, a téma és az ötlet fogalmát körbejárva keresi a játékok közös és nélkülözhetetlen jellemzőit.

„A játéknak nem szándéka olyan értéket előállítani, ami a játékon kívül hasznos. Akkor sem, ha közben létrejön ilyen érték. [...] A játéknak saját, belső értelme van, és addig játék a játék, amíg ez a cél semminek sincs alárendelve, ami a játékon kívül áll. [...] A játék saját, jelképes célja szorosan kapcsolódik a játék ötletéhez, és a megoldás folyamata élményt nyújt azáltal, hogy a jelképes cél és az ötlet kapcsolatát a játékos átéli. [...] Ha ez az élmény nincs jelen, és helyette az információk átadása vagy egy mechanikus gyakorlás dominál, akkor valójában nem játékról van szó, hanem edukációs módszerről vagy edzésről.”

JÁTÉKELEMEK ÉS JÁTÉKMECHANIZMUSOK

A tanórai vagy egyéb pedagógiai folyamatok játékosítása nem jelenti azt, hogy az adott aktivitás teljes játék volna. Arról van szó, hogy a pedagógus egyes *játékelemek* és *játékmechanizmusok* integrálásával a diákot bevonja a pedagógiai folyamatba.

A játékosítás eszközeit a szakemberek általában erre a két halmazra bontják – játékelemekre és játékmechanizmusokra –, de a két halmazt közel sem egységes módon töltik fel. Gyakori, hogy ugyanaz a fogalom egyeseknél elemnek, másoknál mechanizmusnak minősül. Felfogásomban a játékmechanizmusok *működési elvek*, a játékelemek *eszközök*. A játékelemek között pedig megkülönböztetem a játék *folyamatát* szolgáló, illetve a *megerősítésért*, azaz a *motivációért* felelős elemeket.

A játékmechanizmusok – a működési elvek – ebben a felfogásban a következők:

- A játék önmagáért való. Az erről szóló publikációk többsége visszanyúl Csíkszentmihályi (1997) flow-elméletéhez. Ő autotelikusnak (öncélúnak) nevezte a tevékenységet, amelyet önmagért, a cselekvésért végzünk teljes elmélyüléssel, külső jutalom nélkül.
- A játék önkéntes. Az előbbi állításból értelemszerűen következik: a játékosnak nem lehet megparancsolni, hogy érezze jól magát. Ez egyaránt igaz az iskolai és a szabadidős játékokra. A játék egyik meg nem kerülhető attribútuma tehát az önkéntesség, ennek pedig közvetlen feltétele a motiváció.

a pedagógus egyes
játékelemek és
játékmechanizmusok
integrálásával a diákot
bevonja a pedagógiai
folyamatba

- A játék sikert ígér. Ha túl sok vagy túl nehéz a feladat, a játékos elveszíti érdeklődését, ha pedig túl könnyű, akkor unalomba fullad.

- A játék felszabadulás. Csíkszentmihályi ugyan csak a flow attribútumai közt említi a külvilág kizárását, az „aggodalom hiányát”. Modern követői úgy fogalmazzák: kiszűrni a negatív stresszt. Nos, érezheti-e magát ilyen állapotban egy diák az isko-

lában? Ez a játékosítás tétje. A számítógépes és videojátékok jellemzője, hogy bennük csak pozitív, jutalmazó mechanizmusok érvényesülnek. Ennek előnyeit felismerve egyre több pedagógus – köztük e sorok szerzője is – alkalmazza az iskolai értékelésnek azt a módszerét, melyben nincs elégtelen osztályzat, csak plusz pontok vannak. A jobbak több, a gyengébbek kevesebb pluszt kapnak.

- A játéknak garantált ideje van. Az időbeli keretek előre meghatározottak. Ezen kívül sok játékban előre meghatározott időpontokban kell részt venni (pl. sok szereplős játékokban, csatákban, foci-meccsekben).
- A játék transzparens. Az eredmények előre láthatóak, a szabályok mindig egyértelműek, és nem változnak menet közben. A játékos folyamatosan láthatja, hogyan áll.
- A játék szociális tér. Online közösségek szerveződnek a játékok mentén, ahol a játékosok kommunikálnak, rangot kaphatnak, üzlethelhetnek, tanácsal, erőforrással segíthetik egymást. Nagyon sok játékban a társakkal való együttműködés a siker alapfeltétele.

A játékosított folyamatok a fenti játékmechanizmusok érvényesülése esetén érhetik

el céljukat. Érvényesülésük eszközei pedig a játékelemek. A játék *folymatát* jellemző elemek a következők:

- A történet. A játékos kiválasztott szereplője (karaktere vagy avatárja) egy esemény-soron halad a célja felé. (Az irodalom gyakran – de különbözőképp – említi a story-line és epic story kifejezéseket).
- Megjelenítés. A játék minden eleme látványként is megjelenik, követhető és befogadható.
- Elemekre bontás. A feladat kicsi, sosem túl nehéz, vagy túl könnyű szakaszokból áll. Ehhez pontozás társul. Minden rész-feladat megoldása külön-külön sikerélményt nyújt.
- Állandó, azonnali visszacsatolás (*feedback*).
- Küldetések. Ezek olyan, az alaptörténet-től többé-kevésbé független önálló epizódok, melyekért külön pontok (vagy eszközök) járnak. Efféle jutalmat kaphat a játékos a csoport teljesítménye után is. E sorok írójának ez az egyik kedvenc pedagógiai eszköze, mert az egymásért szurkolást, a másik segítségét ösztönzi.
- Az eredményességet jelző elemek: pontok, jelvények, kitűzők és ranglisták.
- Szintek. Egy bizonyos mennyiségi határ elérése magasabb minőségű pályára juttatja a játékost, aminek célja, hogy a pontgyűjtés ne váljon parttalanná, s így unalmassá.

Kapp, Blair és Mesh (2014) a tanulás játékosításának két irányát különbözteti meg: a *tartalmi játékosítást*, amely magát a tananyagot változtatja játékká (például egy kerettörténettel) és *strukturális játékosítást*, amely a tananyagokhoz rendel játékelemeket és mechanizmusokat. Érzékeltetésül csak két példát vázolok fel, mindkettő egy hagyományos pedagógiai módszer játékosítására irányul.

Az első, jól ismert, hagyományos gyakorlat, amikor a diákok kérdéseket fogalmaznak meg a feldolgozandó tankönyvi fejezetre vonatkozóan. Ha csak annyit teszünk, hogy csapatok alakulnak, akik egymásnak teszik fel, és felelik meg a kérdéseket pontokat gyűjtve, akkor a feladat játékká változik. Újmédiás eszköz például online tesztkészítő szoftver (akár m-learning² keretében), vagy kvízzjáték jellegű alkalmazás használatával a tananyag elsajátítása még vonzóbbá válhat.

A második esetre adott példám is egyszerű. Kontúrtérképen jelölni a topográfiai fogalmakat a legtöbb diáknak nem tartozik a kedvelt feladatai közé. A *Seterra* topográfiai játék mégis népszerű. Pedig nincs többről szó, mint hogy a felhasználó véletlenszerűen kap helyneveket, amelyeket egy térképen jelölnie kell, és minden egyes jelölés után látja a százalékos eredményét. A találatok és a szintidő szerint ranglista készül. Digitális táblán mindez játék és tanulás egyszerre, az egész osztály izgul (és persze igyekszik sügni), a játékos pedig hős, holott ismeretlenlenség folyik.

MOBILTELEFONNAL A VÁROSI SÉTAÚTON

A pedagógusok környezeti nevelésen nagyobb részt ökológiai nevelő-oktató munkát értenek, amely közvetve a globális és lokális környezet védelmét segíti. Az erős környezettudat azonban az egyén belső lelki egyensúlyának feltétele is – miként azt a környezetpszichológiai kutatások is széles körben igazolták. Ezért a városi környezeti nevelés ugyancsak kitüntetett figyelmet igényel.

A környezeti nevelés egyik jól ismert eszköze az erdei tanösvény, ami jellemzően

² A kifejezés a mobileszközök használatát jelenti az iskolai és iskolán kívüli oktatási folyamatokban.

természeti (természetközeli) környezetben kijelölt túraútvonal. Ugyanakkor ma már az idegenforgalomban is sok városi sétával találkozunk, amelyek a pedagógia számára is tanulságosak:

„Úgy tűnik, hogy a városi sétákra elképesztően nagy az igény, a meghirdetett túrák többségére napok alatt telnek be a helyek, és már a kezdetben ellenséges közös képviselők is presztízsnak érzik, ha a házukat érinti egy ilyen séta. [...] Ha az ember végigjárja ezeket a túrákat, sokkal otthonosabbnak tűnik majd neki a város, sőt meg lehet szeretni azokat az utcákat és városrészeket is, amiket eddig nem kedveltünk.” (Kalus, 2012)

A most bemutatott programunkban az erdei tanösvények analógiájára, a diákokkal együttműködve városi sétautakat fejlesztünk kijelölt állomásokkal és hozzájuk kapcsolódó feladatokkal. A tematikus sétautakat végigjárva, a feladatokat elvégezve a fiataloknak erősödik a komfortérzete, inkább sajátjuknak érzik a várost, s ez a környezet-tudatos magatartásban, civil aktivitásban, az emberi kapcsolatokban, szociális, karitatív tevékenységben is megnyilvánul. Így pedig érvényesül a fenntarthatóság elve is.

Városi sétaútjaink mindig valóságosak. Ezt a furcsa mondatot azért kell leírni, mert gyakorta találkozhatunk virtuális útvonalakkal, amelyek a fotóból is „végigjárhatók”. A környezeti nevelésben jól használható például egy esőerdőbe vezető virtuális sétaút, magam mégis óvatossággal szemlélem ezeket, mert annak veszélyét érzem, hogy a virtuális világ devalválja valós környezetünk valós jellemzőit és problémáit. A mi lokális környezetünkben zajló

a mi lokális
környezetünkben zajló
sétaútjaink valós jelenlétet
követelnek meg a diákoktól

sétaútjaink valós jelenlétet követelnek meg a diákoktól akkor is, ha ezen az útvonalon a kor igényeinek megfelelően az újmédia eszközei kísérik őket. Az alábbiakban röviden bemutatom a program menetét, remélve, hogy abban immár felismerhetők a játékosítás elemei.

Az általunk rendszeresített városi sétaúton öt-hat fős, 13-14 évesekből álló diákcsoportok vesznek részt virtuális eszközöket is használva, de a valós térben mozogva, tevékenykedve. Megfigyeléseket tesznek, valós időben válaszolnak feladatokra és gyűjtenek pontokat egy távolabbi, de jól körvonalazott cél elérése érdekében. A kerettörténetben egy Facebookon regisztrált, *Geoharcos* névre keresztelt rajzfigura az idegenvezető. A korukbelinek ábrázolt Geoharcossal a gyerekek kötetlen, tegező nexusban tudnak kommunikálni, és szelfit küldenek Facebook-oldalára az egyes

állomásokról, így igazolva jelenlétüket. A sétaút vagy a *Sighter* geolokációs játék segítségével járható be (a játékos telefonja jelzi, merre keresse a következő állomást), vagy megtekinthető PC-n,

tableten, az ugyancsak magyar fejlesztésű *Preziben*, térképpel és fotókkal illusztrálva. (Az m-learning eszközei mellett a virtuális környezeti ábrázolást az is indokolja, hogy – bár az oktatószoftvereknek széles tárháza áll rendelkezésre – a diákok jelentős részének nincs meg a kellő technikai felszereltsége.)

Az állomásokhoz kérdések kötődnek, például, egy szobor emléktábláján látható évszámról vagy épp a park öreg fáiról. E kérdésekre az ugyancsak magyar fejlesztésű tesztkészítő szoftver, a *Redmenta* segítségével lehet válaszolni. A diákok *Geoharcostól* kapják a kérdéseket, és neki jelzik, ha teljesítették a túrát. *Geoharcos* toplistát vezet

és megerősítő visszajelzéseket ad, sőt, bizonyos feladatokért egy-egy puzzle-elemet is kapnak a gyerekek jutalmul, melyekből egy QR-kód állítható össze. Ez a kód azután „belépő az álmok országába”: egy honlap

várja a játékost, ahol megörökítheti kalandját, dicsőségtáblára kerülhet, sőt jegyet kap, amivel elmehet a helyi cukrászdába enni egy ingyen sütit.

IRODALOM

- Aczél Zoltán (2015): A játékoság mint kulcskompetencia. *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/a_jatekossag_mint_kulcskompetencia (2016. 03. 02.)
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow: Az áramlat; A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gartner Says By 2015, More Than 50 Percent of Organizations That Manage Innovation Processes Will Gamify Those Processes. (2011) Letöltés: <http://www.gartner.com/newsroom/id/1629214> (2016. 03. 02.)
- Huizinga, J. (1990): *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. Universum Kiadó, Szeged.
- Kalas Györgyi (2012. 12. 02): Titkokra vadásznak a városlakók. *Index*. Letöltés: http://index.hu/kultur/2012/12/02/titkokra_vadasznak_a_varoslakok/ (2016. 03. 02.)
- Kapp, K. M., Blair, L., és Mesh, R. (2014): *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. Wiley, San Francisco.
- McGonigal, J. (2010): Gaming can make a better world. *TED-előadás* (videó). Letöltés: http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world (2016. 01. 10.)
- Németh Tamás (2015): English Knight: Gamifying the EFL Classroom (szakdolgozat). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- Orosz Gábor (2004, szerk.): *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete. Prohászka Lajos egyetemi előadásaiából II*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (2001): Új pedagógiai és pszichológiai törekvések. In: Pukánszky Béla és Németh András: *Neveléstörténet*. [Online free-book] Letöltés: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.01.html> (2016. 03. 02.)
- Rab Árpád (2012): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra. *Oktatás-informatika*. 1-2. sz. Letöltés: <http://bit.ly/1CLNeLj> (2016. 04. 12.)
- Zichermann, G., Cunningham, C. (2011): *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media, Sebastopol (USA).
- Zichermann, G. és Linder, J. (2013): *Gamification – Az üzleti játékok forradalmasítása*. Z-Press kiadó, Miskolc.



GYIK40



FROMANN RICHÁRD – DAMSA ANDREI

A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban

A gamifikáció jelentése és jelentősége

A gamifikáció – vagy más néven játékosítás – a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein, célja pedig, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye. Kiválóan alkalmazható az oktatásban, az egészségügyben, kulturális területeken és a munkahelyi környezetben is – mindenütt minőségi javulást eredményezhet.

A játékosított rendszerek struktúráját a játékkutatásból vett modell segítségével (Hunicke, LeBlanc és Zubeck, 2004) három fő rétegben szemlélhetjük. Vizsgálhatjuk az adott rendszer érzelmi komponenseit, viselkedésbeli felépítését és az interfész kialakításához szükséges elemek és szabályok összességét. Egyenként lebontva ezeket a rétegeket, megfogalmazhatjuk a játékosított rendszer esztétikáját (a kiváltott élményt), dinamikáját (a cselekvési formák összességét) és mechanikáját (a játék elemeit).

Mindezt figyelembe véve Fromann (2012b) a számítógépes és videojátékok immerzív (bevonó, benntartó) hatását az alábbi három jelentős tényezővel magyarázza:

1. *Optimális terhelés* esetén a játékos helyzete ideális: a játék támasztotta kihívások, feladatok tökéletes egyensúlyban vannak a képességeivel, kompetenciáival, valamint a játék adta eszköztárral, mozgás-

térrel. Ilyenkor gyakorlatilag flow-hatásról beszélhetünk; a tevékenység tökéletes áramlatélményt nyújt az egyén számára, és a játék öröme túl sikerélményeket is ad.

2. *Ideális beszintezésnek* nevezzük, amikor a játékban a célok rendszere ideálisan megalkotott konstrukció. Nagyon fontos, hogy minden komoly játéknak van egy elérendő, végső *Nagy Célja*, amelyet a játékos mindvégig szem előtt tart, és ez hajtja őt a nehézségeken át. Kell lennie mindig egy *Nagy Történetnek*, amelyben az egyén úgy érzi, hogy részese valami nagyobb dolognak, ami értelmet ad minden játékban véghezvitt cselekedetének. A Nagy Cél mellett a profi játékefejlesztők figyelnek arra is, hogy a játékos – a végső cél túlságosan távoli, sokszor elérhetetlennek tűnő mivolta miatt – ne hagyja abba a játékot. Ennek érdekében felosztják a Nagy Célt kisebb, hamarabb elérhető célokra, s ezekre építik a lehető legtöbb visszacsatolást, jutalmazó mechanizmust. Ezeket nevezzük szinteknek. Minél több szintre tagolódik a játék, annál több a kis cél, amely biztosítja a gyakori (szélsőséges esetben: folyamatos) pozitív élményeket.

3. Az *ideális jutalom-rendszer* megadja mindazt a pozitív élményt, amit a hétköznapiaktól sajnos nem igazán kapunk meg. Ez azt jelenti, hogy egyfelől *minden* apró teljesítés után, *minden* esetben pozitív visszacsatolás – vagyis jutalmazás – történik,

másfelől mindig *azonnal*, vagyis rögtön a teljesítést követően. Harmadsorban: ezek a jutalmak *arányosak a teljesítménnyel*, tehát nem jönnek létre olyan (pozitív vagy negatív) aszimmetriák, amelyek a valós élethelyzetekre oly jellemzőek; így az egyén igazságérzete sem sérül.

a játékfejlesztésben sikeres motiváló eljárások hasonló sikerrel alkalmazhatóak egyéb, nem játékos keretek között is

mind pedig a digitális játékok óriási piacot teremtettek maguknak; mára elmondható, hogy a társadalom majd minden rétegében jelentős a felhasználók száma. A XXI. századra néhány kutató felismerte, hogy a játékfejlesztésben sikeres motiváló eljárások hasonló sikerrel alkalmazhatóak egyéb, nem játékos keretek között is. A játékosítás

GAMIFIKÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN

A generációk közti szakadék elmélyülése – mely részben az információs technológiai forradalomnak köszönhető – elsősorban a pedagógusokat és az oktatási intézményeket állította nagy kihívás elé. Magyarországon a növekvő versenyhelyzet, a bővülő ismeretanyag és a nevelési igények változása új utak keresését, új módszerek bevezetését tették szükségessé. A felsorolt folyamatok már több évtizede zajlanak, de tartósan eredményes megoldásokat, amelyek gyökeret vertek volna az oktatási rendszer egészében, csak elvétve és egymástól elszigetelten lehet találni.

Pedig az információs technológiai forradalom, amely a digitális szakadék kialakulásához is vezetett, magával hozott egy sor megoldási lehetőséget is. A játék-
ipar az a viszonylag fiatal ágazat, amely a legkifinomultabb motivációs elemek bevetésére szorul rá a sikeresség érdekében, és éppen ezért ezen elemek fejlesztésében a leginkább érdekelt. Mind az analóg,

nem a játékok alkalmazását jelenti (az iskolai gyakorlatban eddig is alkalmaztak játékokat), hanem játékmechanizmusok beépítését a hétköznapi gyakorlatába, a munkahelyi folyamatokba, esetünkben például a tanórák szervezésébe.

A másik, az oktatásban közvetlenül hasznosítható eredménye a játékipar fejlődésének nem más, mint a játékok sora maga. Az utóbbi években egyre színvonalasabb produktumok jelennek meg, egyre nagyobb számban kifejezetten azzal a céllal, hogy segítsenek bizonyos képességeket fejleszteni, ismereteket vagy készségeket elsajátítani. Növekszik azon játékok száma is, amelyek célzottan iskolai

lehetségessé vált, hogy a diákok egy-egy játék közvetlen segítségével sajátítsanak el konkrét tananyagrészeket

alkalmazásra készülnek, emellett jó néhány kutatás bizonyítja a fősodró játékok készségfejlesztő mivoltát. Az iskolákban a játékoknak eddig jellemzően kiegészítő szerep jutott, a pedagógusok többnyire levezető feladatként vagy jutalmazásként gondoltak rájuk. Azonban mára már lehetőségessé vált, hogy a diákok egy-egy játék közvetlen segítségével sajátítsanak el konkrét tananyagrészeket.

GAMIFIKÁLT ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

A gamifikált rendszerek rendkívül fontos szerepet töltenek be a visszajelzési és értékelési folyamatok terén. Amint azt már *Lee Sheldon* is felvázolta (*Sheldon*, 2012), a legegyszerűbb pont- és szintrendszerek is rendkívül erős hatással lehetnek a részt vevő diákokra és tanárookra.

A pontrendszerek egyik nagy előnye az, hogy elsősorban a fejlődésre, illetve a felhalmozásra és a gyűjtögetésre fókuszálnak. Ameddig a hagyományos, jegy alapú értékelés átlagokat számít (az év során összegyűjtött eredményekből), addig a pontok a fentiek miatt lehetőséget adnak a gyarapodás és a haladás érzetének átélésére, valamint a gyarapodás és haladás vizualizációjára. Egy ilyen környezetben a diák egy rosszabb jegy után nem azt fogja szem előtt tartani, hogy kudarcot vallott, hanem azt, hogy – ugyan kisebb mértékben, de – még így is közelebb került a következő szinthez.

A Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Intézetében zajló képzések keretén belül több esetben is kipróbáltuk a pontrendszerek alkalmazását. A tapasztalatok igazolták a *Sheldon* által felvázolt eredményeket, a visszajelzés pozitívabb, motiválóbb, és értelmezhetőbb formát öltött. Ennek hatására a hallgatók a félév során jobban átlátták saját tevékenységeiket, valamint megszabhatták maguknak az elérni kívánt célokat (a végső jegyeket). A pontrendszer azonban nem csak a diákok számára lehet motiváló, hiszen az oktatóknak is részletes, súlyozott és folytonos összképet ad a hallgatók félévbeli tevékenységeiről, ez pedig alapot nyújthat a személyre szabott visszajelzések

rendszerének kiépítésére. Ennek értelmében egy ilyen struktúra a motiváción, az átláthatóságon és a játékoságon keresztül egyaránt szolgálhatja a diákok és a pedagógusok érdekeit.

Természetesen a gamifikált értékelési módszerek nem merülnek ki az egyszerű pontrendszerek alkalmazásában. Ezeket szükséges kibővíteni olyan elemekkel is, melyek hosszabb távon is fent tudják tartani a progresszió érzését. Ezért ajánlott például szinteket, jelvényeket vagy különböző teljesíthető feladatokat (ún. *quest*-eket) is

a legegyszerűbb pont- és szintrendszerek is rendkívül erős hatással lehetnek a részt vevő diákokra és tanárookra

integrálni az értékelési rendszerekbe. A pontok folyamatos visszajelzést nyújtanak, hiszen minden (pontozandó) aktivitás után megjelennek, a szintek azonban csak egy adott pontmennyiség elérése után lépnek életbe,

így ez az elem egyfajta késleltetett vagy közzéptávú visszajelzést képvisel. A jelvények vagy tanúsítványok, ettől eltérően, egy adott eseményt igazolnak vissza. Például, ha a hallgató elvégez egy különleges feladatot, vagy elér egy adott szintet, a rendszer megjutalmazhatja egy speciális jelvénnel.

A pontok, szintek és jelvények alkalmazásával egy olyan komplex, de mégis transzparens visszajelzési és értékelési rendszert lehet kiépíteni, mely a fejlődésre és a gyűjtögetésre épít, miközben kialakítja és fenntartja a hatékony tanulás alapvető motivációs jellegét.

GAMIFIKÁCIÓS FELÜLETEK ÉS RENDSZEREK AZ OKTATÁS TERÜLETÉN

A játékosítás különböző módszereit és felületeit már több éve használják a nemzetköz-

zi pedagógiában, de már Magyarországon is vannak olyan pedagógusok, akik saját tapasztalatokról tudnak beszámolni a gamifikáció eszközeinek bevezetése és használata kapcsán. Az alábbiakban bemutatunk néhány, a tanulást támogató, gamifikációs rendszert és felületet, amelyek alkalmazása ma már jó gyakorlatnak számít.

1. ClassDojo

A *ClassDojo* egy már klasszikusnak számító digitális tanterem, egy jól bevált digitális osztálymenedzselési rendszer, mely játékosítja a tanítási folyamatot. Egyaránt bevonja a diákokat, a tanárt és a szülői közösséget egy olyan egységesített rendszerbe, mely lehetőséget biztosít a különböző kihívások kiépítésére, a teljesítés jutalmazására, valamint a valós idejű visszajelzésre. A tanulók avatárt készítenek, majd ezt fejlesztik aktivitásukkal. A rendszer elérhetősége: <https://www.classdojo.com>

2. GoalBook

A *GoalBook* egy olyan alkalmazás, mely a diákok közötti interakciót facilitálja, különös figyelemmel a csapatmunkára. Lehetőseget biztosít a tanárok, szülők és diákok közötti kommunikációra, illetve a tanuló fejlődésének nyomon követésére. Az oktató kihívásokat szabhat a diák számára, majd ellenőrizheti teljesítményét az erre kialakított profil-felületen. Könnyű adminisztrációt, illetve gyors és hatékony üzenetküldést tesz lehetővé. A felület elérhetősége: <https://goalbookapp.com>

3. CourseHero

A *CourseHero* a tanár-diák interakciót hivatott facilitálni. Alapjában véve a program

egy olyan online portált éltet, amely tudásmegosztó és kommunikációs felületként működik. Az oldal kategorizálja és elrendezi a feltöltött anyagokat, melyek így rendszerezetten és egyszerűen hozzáférhetővé válnak. A program lehetőséget biztosít a személyre szabott tanulási csomagok összeállítására, valamint jelvényekkel jutalmazza a fejlődést. A felület elérhetősége: <https://www.coursehero.com>

4. Classcraft

Ezt a félig gamifikáció-, félig edutainment-alapú (azaz játékosított és szórakoztatva ta-

nító) oktatási módszert *Shawn Young* középiskolai tanár találta ki 2014-ben, hogy érdekesebbé tegye az órákat a diákjai számára. Ez a tömegesen sokszereplős online szerepjátékok (MMORPG-k) legismertebbjének, a *World of Warcraft*-nak elemeire és

működésére épülő, oktatási célú online felület, ahol minden tanuló választhat egy-egy karaktert (lehet például varázsló, harcos vagy gyógyító), a kalandmester pedig maga a tanár. A szerepek választásán és az adott történethez tartozó kihívásokon túl az értékelési rendszer is gamifikált, hiszen a program a hagyományos osztályzatokat az online játékokban ismert XP pontok (experience points, azaz tapasztalati pontok) rendszerével helyettesíti. A felület elérhetősége: <http://www.classcraft.com>

5. Minecraft, MinecraftEdu

A világ számos iskolájában felismerték már a *Minecraft* játékban rejlő kreatív és edukációs lehetőségeket, így rendszeresen használják azt játékosítható oktatási célok megvalósítására például a művészetek, a földrajz és a számítástechnika területén. Különösen azóta, hogy 2011-ben megjelent

a program kifejezetten ilyen célra szánt változata, a *MinecraftEdu*. A megújított alkalmazásban a felhasználók már olyan avatárokat kaphatnak, amelyekkel a saját képükre formálhatják játékbeli karakterüket. Ezen túl olyan új funkciókkal bővült a *MinecraftEdu*, mint a koordináta-rendszer, amelynek segítségével a diákok és a tanárok tájékozódhatnak, és megtalálhatják egymást a programbeli „világokban”. Lehetőség nyílt a pályák (világok) exportálására és importálására is, valamint az új verzióban a gyerekek fotókkal és szelfikkel dokumentálhatják kalandjaikat. A felület elérhetőségei: <http://education.minecraft.net> és <http://minecrafterdu.com>

6. Kidblog

A *Kidblog* olyan kommunikációs felületet biztosít az osztály számára, melyen keresztül gyorsan, hatékonyan és biztonságosan oszthatnak meg tartalmat egymással a regisztrált tagok. A tanárok által fejlesztett program jellemzően pedagógiai koncepciókra épül, és hatékony eszközt biztosít az íráshoz (de nem csak ahhoz) kapcsolódó képességek és készségek fejlesztésére. A felület elérhetősége: <http://kidblog.org/home/blog>

7. Classtools

Az oldal egyfelől azon játékok gyűjtőhelye, melyeket az osztályteremben tudunk használni. A programok sokfélék, köztük olyan megoldások is vannak, mint például a Facebook, melynek segítségével kedvenc történelmi karakterünknek, tudósunknak – vagy bármilyen személyiségnek – tudunk a Facebookon megszokotthoz hasonló profilt kialakítani. A gyakorlat egyszerűvé, korszerűvé és élvezhetővé teszi

segítségével kedvenc történelmi karakterünknek, tudósunknak – vagy bármilyen személyiségnek – tudunk a Facebookon megszokotthoz hasonló profilt kialakítani

a híres személyekhez tartozó adatok megismerését és felelevenítését. Másrészről az oldal egy digitális segédanyag- és játékkészítő felület, vagyis lehetőséget biztosít arra, hogy bizonyos problémakörre vagy tematikára saját játékot vagy játékosított megoldást hozzunk létre. A felület elérhetősége: <http://www.classtools.net>

8. Okosdoboz

A Classtools-hoz hasonlóan az *Okosdoboz* is többféle műveltségi területre kiterjedő játékos feladatokat tartalmaz. A magyar kezdeményezésből született alkalmazás ingyenes felületén a látogatók megismerkedhetnek a program lényegével és a feladatok struktúrájával. A megjelenő kérdésekre a válaszokat a meglévő variánsok közül kell kiválasztani. A válaszsadás helyessége azonnal ellenőrizhető. Az oldal játékos feladványai öt különböző műveltségi területhez, hat tantárgyhoz, illetve különböző korosztályokhoz kapcsolódnak. A felület elérhetősége: <http://www.okosdoboz.hu>

9. OpenBadges

A konkrét játékokon kívül a játékos folyamatok integrálására is felhasználhatunk különböző segítő oldalakat. Az egyik ilyen a Mozilla által fejlesztett rendszer, az *OpenBadges*, ahol változatos érdemrend- és jelvényrendszert alakíthatunk ki az általunk felvázolt cél- és kihívás-konstrukciók köré. A program segít abban, hogy visszajelzést adjunk és a fejlődés érzetét biztosítsuk azoknak a felhasználóknak, akik elvégeznak egy-egy adott feladatot. A rendszer elérhetősége: <http://openbadges.org/>

10. ClassBadges

A fenti rendszerhez képest a *ClassBadges* érdemrend- és jelvénykészítő rendszer kifejezetten az osztálytermi környezetre fókuszál. A program lehetőséget biztosít a különböző jelvények és elismerések készítésére és kiosztására. Az oktatási rendszerekhez optimalizált ingyenes oldal egyaránt segítséget nyújthat a folyamatos nyomon követésben és a jutalmazásban. A rendszer elérhetősége: www.classbadges.com

a külső motivációnál jóval hatékonyabb és tartósabb hatású a belső motivációs mechanizmus, melynek aktiválására kifejezetten alkalmas a gamifikáció

hogy a külső motivációnál jóval hatékonyabb és tartósabb hatású a belső motivációs mechanizmus, melynek aktiválására kifejezetten alkalmas a gamifikáció. Az

ember ugyanis ösztönösen szereti a játékos közegben meghatározó motivációs elemeket, így az újdonságokat, az ismeretlen területek felfedezését, a kihívásokat jelentő izgalmas kalandokat, a kreativitás lehetőségeit, illetve a flow-élményt, a tevékenység örömet magát. Ez különö-

sen feltűnő a netgenerációhoz tartozó, fiatal nemzedék tagjainál, akik már nem is igen tudnának elszakadni a játékok világától – akár dolgoznak, akár tanulnak vagy épp szórakoznak. Ők azok, akik várják, hogy végre átalakuljanak, illetve felépüljenek az új, játékos alapú intézményrendszerek, különös tekintettel az oktatási intézményekre.

ÖSSZEGZÉS

Összefoglalóul elmondhatjuk, hogy a most szocializálódó és felnövekvő netgeneráció társadalmi integrálásának újragondolása során kiemelten fontos annak felismerése,

IRODALOM

- Fromann Richárd (2012): Gamification – épülőben a Homo Ludens társadalma? In: Nagy Edit (szerk.): *Fiatal kutatók Magyarország megújulásáért – A Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület III. PhD konferenciája*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest. 11-24. Letöltés: <http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf> (2016. 04. 08.)
- Hunicke, R., LeBlanc, M. és Zubek, R. (2004): MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. In: *Proceedings of the Challenges in Games AI Workshop, Nineteenth National Conference in Artificial Intelligence*. AAAI, San José, CA. Letöltés: <http://www.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf> (2016. 04. 08.)
- Sheldon, L. (2012): *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Course Technology PTR, Boston.

LANSZKI ANITA

Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció

Kutatók, oktatásfejlesztők és pedagógusok számára fontos és aktuális kérdés, hogyan lehet a web 2.0 által természetessé vált interaktív és részvételi felhasználói magatartást és a hétköznapivá lett digitális technológiát a tanulói produktivitás szolgálatába állítani. Hogyan építhető be tanulóink

technológiai tudása a tanulási folyamatba a közösségi oldalakon megszokott ön-reprezentáció és interaktivitás figyelembevételével?

Megoldást jelenthet egy új tanulásszervezési eljárás, mely a *digitális történetmesélés* nevet kapta. A diákok ma jellemzően digitális eszközök igénybevételével jelenítik meg az adott témában adekvát történeteket és emelik be azokat az internet nyilvános terébe – a módszer tehát illeszkedik a számukra megszokott audiovizuális közlésmódhoz. A komplex tanítási-tanulási eljárás segíti a tanulók kreatív tartalom-szervezését, miközben lehetővé teszi az érzelmi kapcsolat kialakítását egymás történeteikhez.

A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS RÖVID TÖRTÉNETE

A '90-es évek elején *Joe Lambert* és kollégái létrehoztak egy közösségi alkotóműhelyt San Franciscóban, amely 1998-ban a kali-

forniai Berkley-be költözött, és felvette a *Center for Digital Storytelling* nevet (2015-től *StoryCenter*). A tagok kidolgozták a digitális történetmesélés módszertanát, ami a klasszikus történetmondást ötvözi a digitális technológia adta multimédiás lehetőségekkel. A nonprofit szervezet célkitűzései

között szerepelt, hogy képessé tegyenek olyan embereket is élettörténetük önálló, egyéni karakterű, mozgóképes megjelenítésére, akik nem szakmabeliek. Önmagukra mozgalmaként tekintettek,

workshopjaik fókuszában életutak egyéni megörökítése állt, szerettek volna hasonló helyzetben lévő emberek részvételével közösséget teremteni.

Megalakulásuk óta világszerte mintegy 1000 állami és civil szervezettel dolgoztak együtt, és több mint 15000 emberrel ismertették meg a módszert. 1998-tól kezdődően közel 100 amerikai egyetemmel és főiskolával együttműködve a *StoryCenter* számos kurzusba építették be a digitális történetmesélést (néhány a sok közül: újságírás, a kommunikáció elmélete és gyakorlata, technológia és kreatív írás). Az ezredfordulón két jelentősebb médiaintézmény is kapcsolatba lépett a szervezettel: a BBC walesi regionális csatornája elindította *Capture Wales* nevű, digitális történetmesélést tanító, utazó workshop-programját *Daniel Meadows* vezetésével, ezzel párhuz-

zamosan a melbourne-i *Australian Centre for the Moving Image* is megkezdte a *Center for Digital Storytelling*gel való széles körű együttműködést. A digitális történetek, ezek a jellegzetes formanyelvű, egyéni narratívák tehát megjelentek a tömegkommunikáció világában, sőt a videómegosztó portálokon a 2000-es évek közepén lehetőség nyílt arra is, hogy az elkészült kisfilmeket intézménytől függetlenül, egyénileg publikálják alkotóik.

A *StoryCenter* munkájának közép-pontjában az ezredforduló óta elsősorban mentálhigiénét érintő és emberi jogi témák állnak. Az intézet *Silence Speaks* (Beszél a csend) elnevezésű projektjében így szóalhattak meg – többek között – családon belüli erőszak vagy társadalmi előítéleteség áldozatai (Lambert, 2013, 34-37. o.). A digitális történetmesélés tehát, a közösségi művészet kereteit túllépve, beszívargott a közösségi aktivisták, a terapeuták és a pedagógusok módszertani kultúrájába is.

A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS MÓDSZERE

A digitális történetmesélés workshop a *StoryCenter*ben egy háromnapos, facilitált csoportmunka, melynek központi eleme a résztvevők egyéni történeteinek felszínre hozása a közösségben folytatott irányított kommunikációs gyakorlatok során. Alapvető, hogy a digitális történet elbeszélője nem csupán verbális szinten közvetíti mondanóját a befogadó felé, hanem vizuális ízlése, önkifejezése is teret kap abban, amit elmond. Ezért a résztvevők megtanulják a hangrögzítés, illetve a kép- és videószerkesztés alapjait, hiszen ez a technológi-

ai tudás teszi lehetővé, hogy ők maguk alkothassák meg elbeszélésük képi formanyelvét is. A folyamat végeredményei az egyéni, ám emellett közösségben is megvi-

tatott narratívák: a digitális történetek.

A *StoryCenter* definíciója alapján digitális történetről a következő komponensek együttes megléte esetén beszélhe-

tünk (Lambert, 2013, 37-38. o.):

- Az alkotó egy, az ő számára fontos történetet tematizál saját nézőpontjából,
- személyes reflexióit egyes szám 1. személyben fogalmazza meg,
- időbeli összefüggéseket ábrázol, története jelenetekből áll,
- melyet állóképekkel illusztrál és
- aláfestő zenével gazdagít.
- A kész mű egyedi, egyéni alkotás,
- hossza ideális esetben 2-3 perc.

A digitális történet tehát egy elbeszélői keretben megfogalmazott (ön)reflexió, a valóság valamely szeletének egyéni szűrőn keresztül történő logikus, audiovizuális formában megjelenő magyarázata.

Lambert (2013, 19-22. o.) a digitális történeteket témáik alapján a következő kategóriákba sorolja:

- Személyes történetek:
 - > Az alkotóval kapcsolatban lévő, számára fontos személyről készített digitális történet;
 - > Emléktörténet;
 - > Felépüléstörténet;
 - > Felfedezéstörténet;
 - > Álomleírás;
 - > A felnőtté érés története.
- Életesemények megjelenítése:
 - > Kalandtörténetek;
 - > Teljesítménytörténetek.
- Helyek megjelenítése.
- Szakmai történetek.

A filmek tematikus kategóriákon túlmutató közös jellemzője, hogy ezekben az énelbeszélésekben a szerző személyes környezetében jeleníti meg önmagát, kontextusba helyezve azokat a fragmentumokat, melyek identitásának részei.

A magyar *Anthropolis Egyesület* honlapján számos magyar és angol nyelvű digitális történet található.¹ A *Beilleszkedés* című videó alkotója például azt meséli el, milyen nehéz volt neki gyerekként országot váltani, integrálódni egy új kultúrkörbe, beilleszkedni az iskolába, miközben osztálytársai zaklatták mássága miatt.

A *Széttépett képek*ben is egyéni traumán keresztül kirajzolódó identitástörténettel találkozunk. A kisfilm szerzője nagymamá-jához fűződő emlékein és az azokhoz való viszonyán keresztül pozicionálja saját családjáról alkotott nézeteit.

Megsejti, hogy a nagymama saját lánya korai halálát – a szerző édesanyját – nem képes feldolgozni, és ezért tépte szét az ő, vagyis unokája összes kiskori fotóját. Több videó emléket állít egy korszaknak vagy szeretett személynek. Ilyen *Az új ruha* című digitális történet is, melyben a szerző arra emlékszik, hogy milyen volt, amikor először életében új ruhát kapott, és abban mehetett a búcsúba. A *Csokinagyi* című film török származású alkotója pedig azt idézi fel, hogy Németországban dolgozó nagymamájától mindig különlegesen finom csokoládékat kapott.

Ezek a történetek a valóságot egyszerre egyéni és szociokulturális érvényességű keretben láttatják. Az eljárás tehát marginális társadalmi csoportok egyéni történeteinek nyilvános artikulálására is lehetőséget ad,

a szerző arra emlékszik, hogy milyen volt, amikor először életében új ruhát kapott, és abban mehetett a búcsúba

hiszen formai keretet nyújt ahhoz, hogy nehezen verbalizálható témák képek és elbeszélés formájában felszínre bukkanhassanak, majd az online megosztással bekerülhessenek a társadalmi diskurzusba.

Magyarországon is vannak olyan kezdeményezések, melyek az eljárás alkalmazásával segítik a kiszolgáltatottság nyilvános artikulációját. A digitális történetmeséléssel folytatott hazai kísérletek és a tárgyatról szóló kutatások területei jelenleg: a modernkori rabszolgaság következtében traumatizált emberek terápiás lehető-

ségei (Szemán, 2015); kistelepülésen élő roma fiatalok én-artikulációja a társadalmi determináció tükrében (Lanszki és Horváth, 2015), illetve a tanulói kiégésszindróma feltárása és terápiája (Lanszki és Kunos, 2016).

DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS A PEDAGÓGIAI FOLYAMATOKBAN

Az oktatás világa korán felfedezte magának az eljárást, mely komplex módszereivel a tanulók tartalomszelekciós és -konstruáló képességeit fejleszti.

A tanulók produktivitását a digitális technológia csupán formai keretével segíti; lehetővé teszi, hogy diákjaink a számukra teljesen természetessé vált eszközhasználat révén online felületen is publikálható formátumban osszák meg információikat. Az azonban korántsem biztos, hogy tanulóink mondanivalójukat önmaguk és mások számára is világos, jól befogadható elbeszélésben hozzák nyilvánosságra. A

¹ <http://digitalistortenetmeseles.hu/digitalis-tortenetek/>

digitális történetmesélés arra kínál lehetőséget, hogy a tanulók saját narratív logikájuk segítségével, elbeszélői keretben tegyenek rendet a fejükben uralkodó, egy adott témához kapcsolódó információs kaoszban. A folyamat során ugyanis forrásokat kutatnak fel, megfogalmazzák az általuk lényegesnek és személyesnek tartott momentumokat, oksági összefüggést állítanak fel közöttük, illetve kontextusba helyezik történetüket.

A pedagógiai céltól függően a digitális történetmesélés felhasználható:

- egyéni élettörténetek, identitástörténetek felszínre hozására,
- tantárgyi tartalmak megismerésére, feldolgozására, beépítésére.

Előbbi esetben cél lehet a tanulók megismerése, a közösségépítés, a tanulói személyiségformálás, esetleg a traumafeldolgozás, utóbbi esetben pedig a tantárgyi tartalom speciális, interaktív és kreatív feldolgozásának módszertanát láthatjuk az eljárásban (Lanszki, 2015a).

A folyamat főbb lépései

A digitális történetmesélés főbb szakaszai Meadows (2003), majd Frazel (2010a) szerint a következők:

Előkészület. Az első, bevezető szakaszban a résztvevők ismerkedési és történetmesélő játékok segítségével közösséget alakítanak ki a facilitátor (tanár) közreműködésével, létrehoznak egy ún. történetmesélő kört (*Story Circle*), egymásra hangolódnak. A bizalmi atmoszféra kialakulását követően a csoporttagok felfejtik az adott téma kapcsán asszociált egyéni történeteiket, ismereteiket elbeszélő formában. Ezt követően megnéznak és megvitatnak pár digitális történetet, áttekintik

a módszer lépéseit. Ezután a kutatási fázis következik, amikor is a tanulók a tárgykör kapcsán felmerülő történetükhöz keresnek háttérinformációkat, illetve képi vagy audio anyagokat.

Alkotás. E második fázis központi eleme a szövegek megírása, melyeket aztán a csoportban megvitatnak a tanulók. Ezután a résztvevők a facilitátor(ok) támogatásával

belekezdnek filmjeik szerkesztésébe. Diktafon vagy okostelefonos applikáció segítségével felmondják, rögzítik a szövegüket, bemásolják a hangfájlt a válogóprogramba és képeket, zenéket rendelnek hozzá.

Az egyéni alkotási folyamat közben adott a tanulótársakkal és a facilitátorral folytatott konzultáció lehetősége.

Bemutatás. Az utolsó fázisban a tanulók élvezik munkájuk gyümölcsét, egy ünnepi vetítés során bemutatják egymásnak elkészült digitális történeteiket, és megbeszélik a folyamatot, véleményezik egymás munkáit. Amennyiben igény mutatkozik rá és/vagy ez kifejezett cél, a tanulók az interneten is publikálhatják filmjeiket.

Digitális történetek mint tanulói konstrukciók

A tanuló az alkotási folyamat aktív irányítója, folyamatosan döntéseket hoz, uralja a kutatást és kreatívan alkot, nem pedig passzívan, kiszolgáltatottan sodródik bele a tartalomba (Lanszki, 2015b).

A digitális történetmesélés tanulásszervezési szempontból az önálló tanulás és a kooperatív munkaforma érdekes keveréke, hiszen a kutatási és alkotási fázis egyéni munkát, időtervet, ütemezést előfeltételez, de az osztálytermi interakciók a tanulók

kooperatív összmunkájából adódnak. Mindez hozzájárul a tanulók hatékony, önálló tanulási stratégiáinak kialakításához és szociális készségeik fejlődéséhez.

Az elbeszélések létrehozása és mások digitális történeteinek befogadása, illetve a filmek kapcsán kialakult diskurzus nagyban hozzájárul a pedagógiai tartalmak zökkenőmentes és mély elsajátításához (Barrett, 2006; Sadik, 2008; Xu és mtsai, 2011). A filmszerűen is megelevenedő történetek megérintik a tanulótársakat, empátiára készítetnek és közösségteremtő erejük. Így a tudásmegosztás gördülékeny, az egyes szám 1. személyű elbeszélésmód személyessége pedig segít abban, hogy a tanulók emlékezzenek egymás digitális történeteire, végső soron pedig a tartalomra.

A digitális történetmesélés a legkomplexebben a pedagógiai konstruktivizmus szemszögéből vizsgálható meg. A kognitívizmusra épülő irányzat (Nahalka, 2002) szerint a világról alkotott tudás nem a kívülről jövő, objektív világ tükörképe, hanem egyéni konstrukció. A tudáskonstruálás kiindulópontja a belső tudásrendszer, az ember külvilágról szerzett tapasztalatai valójában a jelenségek egyéni interpretációi. A digitális történetmesélés illeszkedik a konstruktivizmus ismeretelméleti megközelítéséhez, hiszen az aktív folyamat során a tanuló újraépíti belső, személyes tudását; kutató tevékenysége közben maga fedezi fel forrásait, saját belső logikája alapján rakja össze az információ-töredékeket és illeszti be tudásrendszerébe az új ismereteket.

A gyakorlati munka során tehát a tanuló, miután megismerte a problématerületet, feltérképezi a témát, saját logikája szerint építve fel kutatómunkáját, saját útvonalat kialakítva a probléma és a számára releváns

megoldás között, a végkövetkeztetést pedig az összegyűjtött részelemek közti ok-okozati viszonyok egyéni felderítésével, önálló alkotómunkával, elbeszélésként konstruálja meg. Jól látható, hogy egy ilyen folyamat során a tanulók háttérismereteket találnak, részproblémákat oldanak meg, összefüggéseket keresnek, s mindezzel gazdagítják tudásrendszerük elemeinek számát, stabilitását és kapcsolódási rendszerét.

A digitális történetmesélés nemcsak arra jó példa, hogyan (re)konstruál egy témát a tanuló a fejében – a digitális történet a *follyamat* egyéni (re)prezentálása is, mivel filmszerűen a többiek elé tárható, megvitatható alkotás kerül ki a tanuló kezei alól.

a filmszerűen is
megelevenedő történetek
megérintik
a tanulótársakat

Az utolsó fázisban, amikor a résztvevők levetik egymásnak digitális történeteiket, a csoport számára egy téma különböző értelmezései, olvasatai, egy probléma különböző megközelítései manifesztálódnak az egyes digitális történetekben.

Mindennek legfőbb hozadéka a tanulók látókörének bővülése és a toleráns attitűd kialakulása.

Tudása adaptív voltát a tanuló le is teszteli a személyes interakciók során, például, amikor az elkészült szövegeket a történetmesélő körben megvitatják a gyerekek. De példaként szolgálhat erre a kész digitális történetek körül kialakuló diskurzus is. Emellett pedig folyamatos párbeszédben állnak a tanulók a facilitátor-tanárral a filmek elkészültéig.

Érdekes utólete lehet a digitális történeteknek az online térben, hiszen videómegosztókon publikálva és közösségi oldalakon közzétéve új és/vagy bővebb értelmet, értelmezési kontextust kaphat a digitális történet az ott kialakult nyilvános komment-diskurzus által.

A pedagógus szerepe

A folyamat egy olyan tanulóközösségen belül realizálódik, amelynek része a tanár is, sőt, előfordulhat, hogy több tanár is részt vesz a munkában. A csoport azonban egy demokratikus, horizontális munkaformában dolgozik. A tanulásszervezés és a tudás-elsajátítás is így működik: nem a tanár „adja át” a tudásanyagot „felülről lefelé”, hanem a tanulók hozzájárulnak létre önállóan a számukra releváns tudáskonstrukciót a témán belül, miközben a tanár mindvégig a háttérből facilitálja a teljes folyamatot, azaz igazítja a lépéseket, moderálja a kialakuló diskurzusokat, a tartalom-feldolgozás alkalmával pedig szakmai, adott esetben értékelő jellegű reflexiókkal, tanácsokkal látja el diákjait a folyamatok és a produktumok tekintetében is.

Mint a projektmódszernél, úgy a digitális történetmesélés esetében is arról van szó, hogy a pedagógus bevonja a tanulókat önálló tanulási tevékenységükbe, megadja a tartalmi és formai keretet, hogy a tanulók kreatívan fejzessék ki magukat és irányíthassák saját tanulási aktivitásukat. A tanár feladata nem más, mint olyan tanulási környezet kialakítása, melyben a tanulók egyéni, belső, konstrukciós folyamatai teret kapnak a kibontakozásra.

A reflektivitás nemcsak a tanár és tanuló kommunikációját hatja át; a csoporttagok között is folyamatos a véleménycsere. A csoportdinamika ezen interakciók során fejlődik. A szociális interakciók legfőbb funkciója, hogy a kooperatív munkaformák közegében megmutatkozzék az egyéni tanulói munkák *adaptivitásának*

foka. A társak és a tanár értékelő magatartása szolgáltatja a viszonyítási pontot, itt dől el, hogy a csoportban a téma tanuló által nyújtott verbális és képi értelmezése életképes-e. A tanuló tudásának nemcsak pedagógiai kontextusban, hanem reális szituációkban is relevánsnak kell lennie. A tanári értékelések során tehát olyan, szaktárgyi tematikán túlmutató szempontokat

is figyelembe kell venni, mint az alábbi, kommunikatív folyamatokra vonatkozó kérdéseket:

is figyelembe kell venni, mint az alábbi, kommunikatív folyamatokra vonatkozó kérdéseket:

- A történet üzenete célba ért-e?
- Hatékonyan élt-e a tanuló verbális, képi és dramaturgiai elemekkel annak érdekében, hogy digitális története érthető legyen tanuló társai számára?
- Megjelenik-e az alkotásban, hogy a téma a tanuló számára miért fontos?

A folyamatos visszajelzések lehetőségén túl biztosítani kell a tanulók számára a kri-
tériumorientált értékelést is.

KONKLÚZIÓ: GYAKORLATI LEHETŐSÉGEK

A digitális történetek pár perces filmcsek, multimédiás (re)prezentációk, melyek felhasználhatóak a tanórán egy-egy téma bemutatására is. A *StoryCenter Silence Speaks* programján belül számos olyan vita-indító esettanulmány, digitális történet található, melyeknek levetítése kiváló bevezetés lehet társadalomismeret-, nyelv-, etika-, osztályfőnöki, biológia- vagy földrajzórán.² Az audiovizuális digitális történetek korszerű formában adják át egy bizonyos jelenség egyéni, személyes (re)prezen-

² <http://www.storycenter.org/stories/>

tációit, ebből fakadó demonstratív erejük-nél fogva pedig eleget tesznek a szemléltetés pedagógiája kívánalmainak.

A digitális történetmesélés számos tantárgyba integrálható kreatív feladatként. A tanulói megismerés eszközeként az osztályfőnöki órák jó módszere lehet, de beépíthető a magyar, illetve az idegen nyelvi órák tanmenetébe is a nyelvi kifejezőképesség fejlődése érdekében – hiszen fejleszti a szókin-

számos tantárgyba integrálható kreatív feladatként

cset, a szövegalkotási képességet, cizellálja az intonációt. Történelem-, illetve nép- és

honismeretórán a közel-múlt eseményeire adott reflexiók képezhetik a tanulói digitális történetek magját. Irodalomórán kifejthető általuk a tanulók egy-egy irodalmi műhöz

fűződő viszonya is. Mivel a digitális történet multimédia-produktum, felhasználható a tanulók vizuális kompetenciájának fejlesztésére is (Lanszki, 2015a).

IRODALOM

- Barrett, H. C. (2006): *Digital Stories in ePortfolios: Multiple Purposes and Tools*. Letöltés: <http://electronicportfolios.org/digistory/purposesmac.html> (2016. 03. 02.)
- Frazel, M. (2010): *Digital Storytelling Guide for Educators*. ISTE, Arlington, VA.
- Lambert, J. (2013): *Digital Storytelling, capturing lives, creating community*. (4. kiadás.) Routledge, New York és London.
- Lanszki Anita (2015a): A digitális történetmesélés relevanciája a tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Líceum Kiadó, Eger. 89-97.
- Lanszki Anita (2015b): A tanulói interaktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79-91. Letöltés: <http://goo.gl/4asvVT> (2016. 03. 04.)
- Lanszki Anita és Horváth Kata (2015): A digitális történetmesélés. In: Oblath Márton és Horváth Kata (szerk.): *A részvételi ifjúságkutatás módszerei*. OKT-Full Tanácsadó Kft., Budapest. 73-93. Letöltés: <http://goo.gl/bNnwGr> (2016. 03. 04.)
- Meadows, D. (2003): Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2. sz. 189-193.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sadik, A. (2008): Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*. 56. 4. sz. 487-506.
- Szemán Dénes (2015): A digitális történetmesélés (DST) alkalmazási lehetőségei a modernkori rabszolgaság következtében traumatizált emberekkel folytatott segítőmunka keretein belül. Anthropolis Egyesület, Budapest.
- Xu, Y. Park, H. és Baek, Y. (2011): A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*. 14. 4. sz. 181-191. o. Letöltés: http://www.ifets.info/journals/14_4/16.pdf (2016.03. 03.)

KÁKONYI LUCIA

Mire van szükségük?

Digitális tananyagok, tanulásszervezési módszerek

Nemzetközi kitekintés

Túlterheltek. Az egyik tanul és dolgozatot ír, a másik tanít és javít. Az egyik felkészül, a másik felkészít; érettségire, tanulmányi versenyre, nyelvvizsgára. Az egyik házi feladatot ír, különórára jár. A másik továbbképzzi magát, portfóliót készít, beszámol, adminisztrál. Mindketten igyekeznek megfelelni a XXI. század elvárásainak. Egyikük helyzete sem könnyű.

Hogyan támogathatja a XXI. századi digitális környezet a pedagógusok és a tanulók munkáját, hogyan segítheti a felkészítést/felkészülést az élethosszig tartó tanulásra, a kompetenciafejlesztést, a személyre szabott, tevékenységközpontú oktatás/tanulás megvalósulását, hogy a fiatalok sikeres és elégedett felnőttekké válhassanak? Az online világ számos kész tananyagot kínál a pedagógusok, a tanulók és a szülők számára, amelyek hatékonyabbá és élvezetesebbé teszik a tanulás folyamatát. Nemzetközi kitekintésünk az angol nyelvű digitális tananyagok, tanulásszervezési módszerek közül mutat be néhányat, amelyek könnyen adaptálhatók és felhasználhatók hazai viszonylatban is.

A MÓDSZER: FLIPPED LEARNING – A TÜKRÖZÖTT TANULÁS

A flipped learning a magyar nyelvbe tükrözött vagy fordított tanulásként vonult be.

A fogalom a 2010-es évek elején jelent meg a nemzetközi pedagógiai köztudatban, de Magyarországon, bár hangzottak el előadások (pl. *Ollé*, 2014), jelentek meg tanulmányok a témában (pl. *Tóth*, 2014), az új módszer még nem terjedt el széles körben. A

tanulási modell lényege, hogy a tanulók az új anyaggal otthon találkoznak először, többnyire egy magyarázó videofilm, hanganyag, szöveg vagy prezentáció formájában. A tananyaghoz kérdések és feladatok társulnak. A tanórai időkeret aztán teljes egészében a megismert anyag analízisével, szintetizálásával, értékelésével és kreatív alkalmazásával telik. Az alapvető megismerés és megértés folyamata tehát a tanórán kívül történik, míg a tanóra értékes perceit kizárólag problémamegoldó, a kritikai gondolkodást fejlesztő egyéni, páros vagy kiscsoportos gyakorlatokra fordít-

a tanulók az új anyaggal otthon találkoznak először, többnyire egy magyarázó videofilm, hanganyag, szöveg vagy prezentáció formájában

ják. A fogalom lényegét a módszer megteremtői így határozták meg: a tükrözött tanulás (flipped learning) egy pedagógiai megközelítés, melyben a közvetlen tanári útmutatás (direct instruction) a csoport tanulási teréből áttevődik az egyén tanulási terébe, a csoportos tér pedig így dinamikus, interaktív tanulási környezetté változik, ahol a tanulók az oktató vezetésével különböző fogalmakkal dolgoznak, miközben kreatívan bevonódnak az adott témába (Sams és mtsai, 2014; de lásd még Tóth, 2014).

A szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy különbséget kell tenni a tükrözött osztály (flipped classroom) és a tükrözött tanulás között. A két fogalom nem azonos. A tükrözött osztály nem feltétlenül jelenti a tükrözött tanulást. Sok tanár alkalmazza a tükrözött osztály módszerét, amikor azt kéri a tanulóktól, hogy a tanórán kívül nézzenek meg egy videót, olvassanak el egy szöveget, de ahhoz, hogy ez tükrözött tanulássá váljon, az alábbi négy feltételnek kell teljesülni:

Az első a rugalmas környezet (Flexible Environment). A pedagógus rugalmas tanulási térben (az egyéni érdeklődések és az előzetes tudások figyelembevételével, egyéni vagy csoportos munka formájában, a szülők bevonásával stb.) dolgozza fel a tananyagot tanulóival. A tanuló döntheti el, hogy hol és mikor kívánja a tanórán kívüli feladatot teljesíteni. A tanuló értékelése is rugalmas; időt és teret ad az egyéni sajátosságoknak (időbeosztás, munkatempó stb.).

A második feltétel a tanárközpontúságot felváltó tanulóközpontúság (Learning Culture). Az osztályteremben töltött időt arra használjuk, hogy tartalmas tevékenységek keretében minél jobban elmélyedhessünk a vizsgálandó témákban. A tanulók

így aktívan bevonódnak saját tudásuk építésébe, miközben mindegyikük számára biztosított a differenciált segítség és a folyamatos, támogató társas, tanári és önértékelési lehetősége.

A harmadik feltétel a tanulási tartalmak tudatos tervezése (Intentional Content) a fogalmi megértés (conceptual understanding) és az alkalmazni tudás

(procedural fluency) fejlesztése érdekében. A tanárok meghatározzák, hogy mi az, amit a tanuló képes önállóan fölfedezni, és mi az, amihez feltétlenül szükséges a tanár segítsége, magyarázata.

A tanórákat maximális

mértékben tanulóközpontú, interaktív és reflektív tanulási metódusok fejlesztésére használják, szem előtt tartva az életkori sajátosságokat és a tantárgyi specifikációt. Az eljárás itt is magával vonja a differenciálást, a személyre szabott tanulást.

A negyedik feltétele a tükrözött tanulás sikeres megvalósulásának a szakmailag felkészült pedagógus (Professional Educator) maga. Ő az, aki a tanórán folyamatosan figyeli a tanulók tevékenységét, visszajelzést ad, és értékeli a munkát. Saját gyakorlatát illetően is reflektív, az építő kritikát méltányolja, illetve képes az „ellenőrzött káosz” elfogadására a tanítási órákon. Bár szerepe itt látszólag nem olyan jelentős, mint a hagyományos tanórán, ő a kulcsfigurája a tükrözött tanulás sikeres megvalósulásának.

Ha most összeolvassuk az angol kifejezések kezdőbetűit (Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content, Professional Educator), a FLIP mozaikszót kapjuk, amelyről a tanulási modell a nevét kapta.

Eddig jellemzően a módszer előnyeiről esett szó, de hátrányaival is számolnunk

kell. Ezek között meg kell említeni a képernyő előtt eltöltött órák számának megnövekedését, valamint a tanulók rendelkezésére álló otthoni technikai eszközök különbözőségét, illetve az időigényességet. A tükrözött tanulás hatalmas kihívást jelenthet a pedagógus számára, ha minden tananyagot maga szeretne előállítani. Évek során elképzelhető, hogy létrejön a tükrözött tanulást szolgáló tananyagok színvonalas egyéni vagy iskolai gyűjteménye. Az első lépések megtételéhez segítséget nyújtanak a már kifejlesztett digitális tananyagok. Ezek közül válogatunk alább.

Ted-Ed: mozgóképes tananyagok készítése és megosztása

A kész vagy az egyéni igényekhez könnyen adaptálható tananyagok tárháza gazdag.

Az egyik legnépszerűbb ingyenes tananyagkészítő és -megosztó weboldal a

TED-Ed.¹ A tanulók életkori sajátosságainak megfelelő, rövid YouTube-

videófilmek adják a

tananyag feldolgozásának

kiindulópontját. A tan-

anyagok keresése történhet

a témák, az életkor, a videófilm hosszúsága vagy a felirat nyelve szerint. A filmek világosak, látványosak, és a téma lényeges elemeit tartalmazzák. A mozgóképek megtekintése után a tanulók megválaszolják a feleletválasztós vagy nyílt végű kvízkérdéseket. A feleletválasztós kérdésekre a tanulók azonnal kapnak értékelést.

Hibás válasz esetén a rendszer felkínálja a videónak azt a jelenetét, ahol a helyes információ elhangzik, és lehetőség nyílik a

hibás válasz esetén a rendszer felkínálja a videónak azt a jelenetét, ahol a helyes információ elhangzik

korrekcióra. A nyílt végű kérdésekre a tanuló a pedagógustól, a társaitól vagy akár a szüleitől kaphat visszajelzést. Az érdeklődő tanulóknak a további kutatáshoz rövid ismeretteretőkkel ellátott szakirodalmat is ajánl az oldal. A téma online megvitatására is lehetőség nyílik, akár szűkebb (csoport- vagy osztályszintű), akár szélesebb (iskolai vagy évfolyamszintű) körben, akár pedig országos vagy nemzetközi dimenzióban. A tananyagok szerkezete tehát a következő: Nézd meg! („Watch”); Gondolkozz! („Think”); Kutass! („Dig deeper”); Vitasd meg! („Discuss”). A „Customize This Lesson” felírra kattintva a pedagógus – vagy akár a tanuló is – elkészítheti saját, személyre szabott változatát. A videoklipek közül többre magyar nyelvű felirat is került. Innen már csak egy lépés magyar nyelvű feladatok, kutatási területek vagy vitaindító kérdések elkészítése. A készen kapott vagy személyre szabott tananyagok

mellett a pedagógus a saját, önálló tananyagát is elkészítheti a „Create a Lesson” felírra kattintva. Kiválaszthatja a felhasználó videofilmet a YouTube kínálatából, betöltheti a szerkesztőbe, és már készülhetnek is a feladatok, megadhatók a ku-

tatási területek vagy a vitatémák. A weboldal nyitott, hipermediális tanulási környezetet biztosít. A regisztráltak a világ bármely részéről hozzáférhetnek a kész feladatokhoz, hozzászólhatnak, saját igényeik szerint módosíthatják azokat. Hátránya, hogy a feltöltött anyagok helyességének megítélése a felhasználóra van bízva.

A felület kiváló segítség a tükrözött tanulás eredményes megvalósításához.

¹ <http://ed.ted.com>

Bitesize BBC: a tananyagok digitális tárháza általános és középiskolások számára

Az önálló tanuláshoz, ismétléshez, vizsgára való felkészüléshez kínál interaktív tananyagokat a Bitesize, a BBC ingyenes online oktatási portálja, amely az Egyesült Királyság általános és középiskoláiban tanulók minden korosztályához szól.² A brit oktatási rendszerben Anglia, Észak-Írország és Wales négy, míg Skócia hét tanulmányi standardszintet különböztet meg. Ez a portál felépítésében is jól érzékelhető. A különböző szintekhez a tanulók életkorát rendelik, mivel egy szinthez több évfolyam is tartozik.

A weboldal anyagai kiválóan alkalmasak az önálló, csoportos és tantermi tanulásra, számos videofilm, ismétlésre és ellenőrzésre szolgáló tananyag, feladat található a felületen. A tananyagok felépítése hasonló. Tartalmaznak egy úgynevezett revise, azaz „ismételj” fejezetet, ahol az alapvető információk és az összetettebb, kritikai gondolkodást fejlesztő, problémamegoldó feladatok is megtalálhatók, majd egy feleletválasztós teszttel lehet ellenőrizni az elsajátított tudást. Számos esetben „activity”, tevékenység is társul a témához, amelynek keretében a tanulók interaktív feladatokon keresztül gyakorolhatják az ismeretek alkalmazását. Például, az angol hármas

Pitagorasz tételét tanulhatják meg a tanulók egy magyarázó videoklip segítségével, amelyben a hangos narrációt és a feliratot egyaránt ki-be lehet kapcsolni

adaptív technológia alkalmazásával képes feltárni az erősségeket és a fejlesztendő területeket, így mindenki a saját tempójában haladhat

standardszinten matematika tantárgyból Pitagorasz tételét tanulhatják meg a tanulók egy magyarázó videoklip segítségével, amelyben a hangos narrációt és a feliratot egyaránt ki-be lehet kapcsolni. A klipbe

interaktív feladatokat is beépítettek a fejlesztők. Hasonló szerkezetű a többi matematikai téma feldolgozása is, de a természettudományok területén szintén találhatók hasonló feladatok. A honlap kínálata és elérhetősége jelen pillanatban nem száz százalékos – jelenleg

a weboldal megújítása zajlik.

Khan Academy: digitális tanulási környezet

Az akadémiát Salman Khan amerikai tanár és vállalkozó alapította 2009-ben azzal

a céllal, hogy ingyenes, a világon mindenhol elérhető, személyre szabott tananyagokkal segítse a tanulni vágyókat.³ A rendszer adaptív technológia alkalmazásával képes feltárni az erősségeket és a fejlesztendő területeket, így mindenki a saját

tempójában haladhat. A „globális osztályokban” oktatóvideók, gyakorló feladatok széles kínálata minden korcsoport számára elérhető. A globális osztályok tagjai számos esetben csak a virtuális térben találkozhatnak, de valós osztályokat is meg lehet hívni az online felületre, és a hagyományos oktatási

² <http://www.bbc.co.uk/education>

³ <https://www.khanacademy.org/>

formákat kombinálni az e-tanulással (blended learning). Így több száz tanuló fejlődése napról napra, könnyen nyomon követhető. Elsősorban a matematika, a természettudományok és a számítástechnika területén gazdag az anyag, de történelemből, művészettörténetből, gazdaságból és más területekről is nagy számban találhatók előadások, gyakorlatok. Az akadémia szakmai segítséget kap többek közt a NASA-tól, a New York-i Modern Művészetek Múzeumától (Museum of Modern Art), a Kaliforniai Tudományos Akadémiától. A szervezetek a szakterületüknek megfelelő tartalmakat biztosítanak az elektronikus tanuláshoz. Az oldal a tanulók mellett a pedagógusokat és a szülőket is megszólítja, hogy megértsék tanulóik vagy gyermekeik tanulási igényeit, és azonnal felismerjék nehézségeiket. A Khan Akadémia tananyagait harminchat nyelvre fordították le. Több videoklip is található magyar nyelvű felirattal (pl. az I. világháború témakörének filmjei között). Az oldal a korábban már említett tükrözött tanulás vagy a kevert tanulás (blended learning) alkalmazására kiváló felületet kínál.

Számos hasonló digitális tanulási környezetet ajánló weboldal található a világhálón. Például az Edmodo, amelyik az óvodától a tizenkettedik évfolyam végéig támogatja a tanulás folyamatát.⁴ Az ingyenes, egyszerűen kezelhető, gyermekek számára biztonságos, hirdetésmentes weboldal a pedagógusok, a tanulók és a szülők számára egyaránt kínál forrásokat.

Smart Sparrow: adaptív tananyagkészítés

„Minden tanuló különleges!” „A tanulót tanítsd, ne az osztályt!” Ezek a jelmondatai az adaptív tanulási technológiát alkalmazó,

személyre szabott, interaktív tananyagok készítését támogató – de csak egy hónapig ingyenes – weboldallal, melynek segítségével a pedagógus

könnyen elkészítheti saját tananyagait, amelyek megfelelnek a tanulói igényeknek.⁵ A rendszer bevonja a diákokat a tanulás folyamatába, a fejlődésről rendszeres visszajelzést kapnak ők is és a tanár is. Az adaptív tanulás az egyén előzetes tudására épít, figyelembe veszi a tanulók egyéni stílusát, a probléma megközelítésének módját, korrigálja tévedéseiket, valamint folyamatos visszajelzést ad az elvégzett feladatokról. Az egyéni tanulási utak javítják a tanulás hatékonyságát, eredményességét. Az oldal tartalmait megoszthatók.

Breaking News English: angoltanárok feladatbankja

Az angoltanárok körében közkedvelt weboldal a Breaking News English, amely ingyenesen elérhető angolleckéket kínál a nyelvtanulóknak, hét szinten.⁶ A szintek megfelelnek a Közös Európai Referencia-keretnek (KER), leírásuk egyszerű, a tanulók pedig könnyen követhetik saját fejlődésüket.

⁴ <https://www.edmodo.com/>

⁵ <https://www.smartsparrow.com/>

⁶ <http://www.breakingnewsenglish.com/>

A weboldal erőssége a tematika aktualitása és komplexitása. A feladatsorok a legújabb hírek felhasználásával készülnek, és a nyelvi készségek teljes spektrumát lefedik mind a hét szinten. Egy huszonhat oldalas handout, valamint egy kétoldalas mini lecke tartozik minden témához.

Az olvasás tempója három sebességben mozgó szövegekkel fejleszthető, míg a hallott szövegértés ötsebességű hangfelvételekkel. Számos, a fiatalokhoz közel álló tematikájú, páros vagy kis csoportos szóbeli feladatot is tartalmaznak a leckék. A csevegéstől az interjún keresztül az igényesebb szófordulatokat megkínáló vitáig minden nyelvi regiszter megtalálható itt. Az íráskészséget a szabadírás és az akadémikus szövegalkotás fejleszti.

A helyesírás a diktált szövegek leírásával tökéletesíthető. A tananyagok mind az önálló, mind a tantermi nyelvtanulás támogatására alkalmasak. Mivel egy témát a feladatfejlesztők hét nyelvi szinten dolgoznak fel, a nyelvtanárok kész, differenciált anyagokat kapnak tanulóik számára.

Az önfejlesztésre kiválóan alkalmas leckék feldolgozásával a diákok egyszerűen megtapasztalhatják, hogyan juthatnak az alacsonyabb szintről a magasabbra. Az oldal gyenge pontja, hogy az online-nak nevezett feladatok valójában nem interaktívak, az anyagok PDF formátumban kerültek fel, így letölthetők, nyomtathatók, de nem egykönnyen szerkeszthetők. A Breaking News English készítője, *Sean Banville* emellett még nyolc tematikus oldalt tart fenn ESL (English as a Second Language) kontex-

tusban – összesen több mint 4000 hasonló szerkezetű feladatsorral –, köztük olyanokat, mint a Lessons on Movies (filmek),

ESL discussions (viták, eszmecsere), Famous People Lessons (híres emberek) vagy a Holiday Lessons (vakáció).⁷

a feladatsorok a legújabb hírek felhasználásával készülnek

Teaching History with 100 Objects: a használati tárgyak motiváló ereje a történelemtanításban

A brit múzeumok és az Oktatási Minisztérium (Department for Education) összefogásával létrejött weboldal célja, hogy a történelemtanárok igényes források, modern kutatási eredmények felhasználásával és motiváló, kreatív tananyagokkal tanítsák a történelmet.⁸ Az oldal nemcsak a brit tanárok körében népszerű – világszerte használják. A kezdeményezés élére a British Museum állt, és száz használati tárgyat válogatott össze saját gyűjteményéből, vala-

mint Anglia, Észak-Írország, Skócia és Wales múzeumi kollekczióiból.

Kiválasztható a korosztály standardszintje, majd a szoftver felkínálja a szinthez tartozó tantervi témaköröket, de lehet keresni

minden egyes használati tárgyhoz tartozik egy letölthető, kinyomtatható vagy kivetíthető kép

korszakok, helyszínek és témák szerint is. Minden egyes használati tárgyhoz tartozik egy letölthető, kinyomtatható vagy kivetíthető kép, egy leírás arról, hogy mire, hogyan és mikor használták, egy térkép a származási helyéről, a múzeum, ahol jelenleg található, és számos tematikusan kapcsolódó link. Az oldal a pedagógusoknak

⁷ http://www.freeeslmaterials.com/sean_banville_lessons.html

⁸ <http://www.teachinghistory100.org/>

tanítási ötleteket kínál egyéni vagy csoportos, otthoni vagy tantermi alkalmazáshoz. Kiváló lehetőséget ad történelemtanárok és angoltanárok együttműködésére egy közös, tartalomalapú idegennyelv-oktatásban.

GeoGebra: dinamikus matematikatanulás

A GeoGebra egy dinamikus szoftver az oktatás minden résztvevője számára, mely a geometria, az algebra, a kalkulusz, a statisztika és a 3D-matematika tananyagait egyesíti egy felhasználóbarát csomagban.⁹ Interaktív alkalmazásokkal teszi érthetővé, megfoghatóvá a matematikát, látványos módon teremt kapcsolatot a geometria és az algebra között. A tanárok kreatív, érdekes órákat tarthatnak a segítségével. Egyes felmérések szerint a GeoGebrát használó iskolák tanulói motiváltabbak és jobb eredményeket érnek el. A GeoGebra Exam Mode az elektronikus vizsgáztatást is lehetővé teszi. A szoftvert a vizsgázók a papír és íróeszközök használata mellett alkalmazzák, mint egy grafikus számológépet. Végül, így Magyarországon is sokan

használják a szoftvert.¹⁰ A GeoGebra felhasználó-közössége folyamatosan bővül, a szoftver számos nyelven elérhető és ingyenesen letölthető.

ÖSSZEGZÉS

A digitális technológia használata önmagában nem jelent gyógyírt a problémákra, s nem jelenti azt, hogy rendszeres tanórai al-

kalmazásával máris megfeleltünk a modern kor elvárásainak. A használat kizárólag akkor vezet pozitív változásokhoz, ha pedagógiai szemléletváltással társul, ha a pedagógus, magas szintű profesz-

szionalizmusának köszönhetően, képes a 21. századi oktatás célkitűzéseit és elvárásait egységes rendszerben, komplex módon értelmezni, és szerepét, tanítási módszereit, oktatásszervezési tevékenységét ezekhez igazítani. Az itt bemutatott eszközök csak töredékét képezik a világhálón könnyen és nagy számban elérhető digitális tartalmaknak, de közös jellemzőjük, hogy a személyre szabott tanulást, a tanulóközpontú oktatást támogatják, amely egyben korunk elvárása is.

⁹ <http://www.geogebra.org/>

¹⁰ Például a BKF Kommunikációs Alapítvány, a Budapesti Metropolitan Egyetem és a GeoGebra Nonprofit Kft. kezdeményezésében indult GEOMATECH projekt (<http://tananyag.geomatech.hu>).

IRODALOM

- Ollé János (2014.): *A tükrözött osztályterem mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban* [online előadás]. *Innovatív oktatási módszerek a felsőoktatásban* [nyílt online kurzus a Tempus Közalapítvány és az Eszterházy Károly Főiskola szervezésében]. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=vpQBq0JiAQ> (2016. 03. 03.)
- Sams, A., Bergmann, J., Daniels, K., Bennett, B., Marshall, H. W. és Arfstrom, K. M. (2014): *What Is Flipped Learning?* Letöltés: <http://bit.ly/1kQYcfn> (2016. 03. 03.)
- Tóth Renáta (2014): Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere, *Fluentum*. 1. 3. sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/02500/02560/00003/pdf/EPA02560_fluentum_2014_03_tothrenata.pdf (2016. 03. 03.)

**CSUGÁNY JULIANNA – HOLLÓNÉ KACSÓ ERZSÉBET –
KÁDEK ISTVÁN – TÁNCZOS TAMÁS**

Gazdaságtanár-képzés az Eszterházy Károly Főiskolán

BEVEZETÉS

Az egri Eszterházy Károly Főiskolán Magyarország elsőként indult el 1992-ben a gazdaságismeret szakos tanárképzés, melyet a bolognai átalakítást követően a közgazdásztanár képzés váltott fel osztott és osztatlan formában. A gazdálkodói kompetenciák fejlesztése piacgazdasági világunkban fontos feladat. A tanárok (különösen, de nemcsak a gazdasági szaktárgyakat oktatók) felé elvárás ezen ismeretek és kompetenciák eredményes átadása, fejlesztése. Erre a feladatra a tanárjelölteket fel kell készíteni. Az egri főiskolán közel negyedszázada igyekszünk a gazdaságtanár-képzés során szemléletformálással fejleszteni hallgatóink kompetenciáit, s képessé tenni őket az általuk tanultak továbbadására. Az alábbiakban ennek eredményességét vizsgáljuk. Elsőnek történeti áttekintést nyújtunk a gazdasági tanárképzésről az EKF-en, majd egy felmérés tükrében megvizsgáljuk a képzés jelenlegi feltételrendszerét, illetve azt, hogy végzett tanáraink hogyan tudják átadni az elsajátított gazdálkodói kompetenciákat, saját környezetükben mennyire eredményesen végzik a pénzügyi kultúra terjesztését. Kitérünk arra is, hogyan látják e szemléletformálás jövőbeni feltételeit, lehetőségeit, és beszámolunk arról, hogyan használják személyes pályájukon a főiskolán tanultakat.

A KÖZGAZDÁSZTANÁR-KÉPZÉS TÖRTÉNETE

Gazdaságismeret szakos főiskolai szintű tanárképzés több mint másfél évtizedig csak intézményünkben zajlott. A képzés 1992-es elindítását több szempont motiválta. A 80-as évek vége politikailag aktív, érzelmeiket felkavaró, eszméket vitató időszak volt. Egyre inkább erősödött az igény az akkori, szinte kizárólag tanárképzést folytató főiskola Társadalomelméleti Tanszékének oktatóiban, hogy az általános szemléletformálástól mindinkább a szakmaiság felé kell elmozdulni, mind a filozófiatörténet, mind a politikaelmélet, mind pedig a közgazdasági fogalmak oktatása terén. Ez utóbbi területen különösen nagy váltás előtt álltunk: a tervgazdaság végnapjait élte; a piaci koordináció, pontosabban a modern vegyes-gazdaság fogalma és működési modellje elvont tananyagból valóságot meghatározó, napi gyakorlatot befolyásoló keretrendszerre kezdett válni. 1990-ben önálló Közgazdaságtani Tanszék alakult; e tanszék kollektívája kezdeményezte a gazdaságismeret-tanár szak alapítását és indítását. Úgy vélték, a rendszerváltást követően az „új” piaci körülmények között, az állami paternalizmus helyébe lépő, öngondoskodást kívánó világban minden fiatalnak szüksége van alapszintű gazdasági ismeretekre, a gazdálkodói érzék és képesség kifejlesztésére – márpedig erre az iskolának

intézményesen is fel kell készítenie az új generációt, hozzáértő, kompetens tanárok közreműködésével. A szak létesítésekor az az alapgondolat élt az ötletgazdáiban, hogy *a gazdaság világának kérdései az általános műveltség részeként*, és nem szűk szakmai ismerethalmazként *jelennek meg*. A gazdaságismeret szakos tanároknak tehát olyan *életvezetési kompetenciákat kell fejleszteniük* tizenéves tanítványaiknál, melyek révén képesekké válnak a háztartásvezetési feladatok ellátására, erősödik vállalkozói attitűdjük, kockázatbecslő- és döntési képességük, alapokat kapnak a gazdaságpolitika híryanagának megértéséhez, és támogatást saját karrierépítési stratégiájuk megvalósításához.

Ezt a fajta szemléletformálást és képességfejlesztést már 13–14 évesen el lehet és kell kezdeni. A szakon folyó oktatás során arra kívántuk felkészíteni a tanárjelölteket, hogy 7.-től a 10. évfolyamig megfelelő, a tanulók életkorához illeszkedő, játékos-aktívizáló módszerekkel meg tudják tanítani diákjaikat a gazdasági alapösszefüggések megértésére és átlátására, s emellett fejleszték a fiatalok gazdálkodói érzékét, erősítik vállalkozói attitűdjüket, alapozzák meg bennük a reális látásmódot és életszemléletet.¹ A gazdaságismeret-tanár szak indításával intézményünk „megelőzte korát” – ezt az utólagos értékelések is igazolják.

„Az oktatás sajnos nem tudott lépést tartani a megjelenő igényekkel. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról szóló 13/1995. (X. 26.) Kormányrendelet szerint 1998. szeptember 1-jén életbeléptetett NAT nem tudott ehhez az elvárt követelményhez igazodni. Nem is

voltak meg ekkor a feltételei az új, a gazdaság által kényszerített oktatásnak. A NAT megfogalmazta ugyan a gazdasági ismeretek oktatásának szükségességét, s így a gazdasági ismeretek oktatása kötelező követelménnyé vált, mint az általános műveltség része, a gyakorlati megvalósításhoz szükséges feltételek azonban hiányoztak.” (Kerekesné, 2012, 208. o.)

2002 után a beiskolázás a gazdaságismeret-tanár szakra visszaesett. Ezt döntően a közelgő változások híre (a bolognai rendszerről) magyarázta: arra lehetett számítani, hogy a gazdasági tanár szak mesterképzésben indul. Azok, akik gazdasági pályákra készültek, és a gazdaságismeret szakot csak ehhez vezető „kerülőútnak” szánták, inkább elhalasztották jelentkezésüket, remélvén, hogy a kialakuló új szakstruktúrában több közgazdász alapszakot is találnak majd. Voltak, akik „menet közben” léptek át a tanárszakra főiskolai szintű közgazdász-szakra. Mindez magyarázza, hogy 2006-tól jelentősen visszaesett a gazdaságismeret tanárszakon kiadott diplomák száma.

2006-ban a bolognai rendszer bevezetésével elindultak a kétszintű képzések – ezzel párhuzamosan megszűnt a korábbi főiskolai tanárképzés –, ennek részeként a gazdaságismeret-tanár szak is. (A továbbiakban már csak a szakmai tanárképzésként létező közgazdász-tanár-képzés indítását lehetett kezdeményezni.) Ezért 2005-ben indult utoljára gazdaságismeret-tanár szak, s 2009-ben végzett az utolsó, teljes csoport.² (Néhányan diplomájukat félévkihagyás, „csúszás” miatt később szerezték meg.)

¹ Az alkalmazott módszerekbe nyújt betekintést a gazdaságismeret tanár szakos hallgatók számára készített, a tanárképzésben napjainkig is használatos jegyzet: Hollóné Kacsó Erzsébet, Kádek István és Tanczos Tamás (2002): *A gazdasági ismeretek tanításának módszertana. Főiskolai jegyzet gazdaságismeret tanár szakos hallgatók számára*. EKE, Eger.

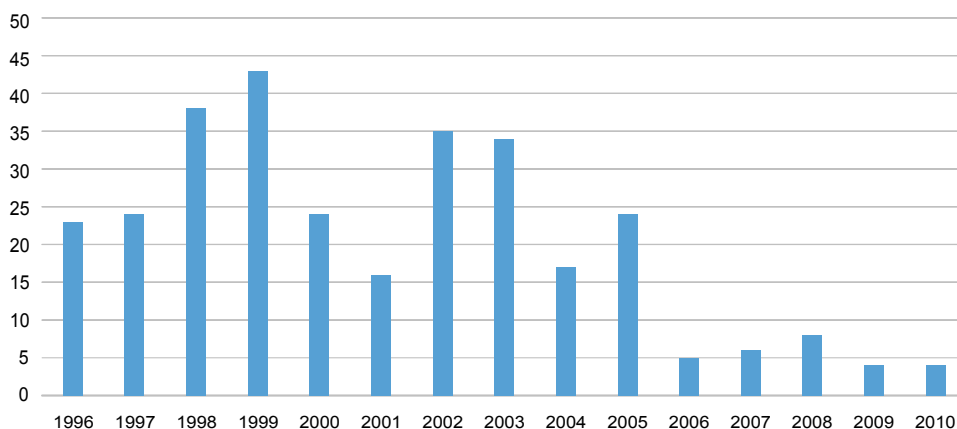
² A szakstruktúra átalakulásával részletesen foglalkozik Hollóné és Námor (Kiss) (2004)

A szak működésének idején több, mint 300 hallgató végzett a gazdaságismeret tanár

szakon,³ ahol a kiadott oklevelek számának alakulását az 1. ábra szemlélteti.

1. ÁBRA

Az Eszterházy Károly Főiskola gazdaságismeret-tanár szakán kiadott oklevelek számának alakulása 1996 és 2010 között



FORRÁS: Eszterházy Károly Főiskola – Tanulmányi Osztály (2015)

A gazdaságismeret-tanár szak 2009-ben végleg megszűnt, de az oktatói kollektíva úgy döntött, hogy a közel két évtizedes tapasztalatokra is építve kérelmezi a közgazdász-tanári mesterszak indítását. A szakindítási szándék kinyilvánításakor korábbi, gazdaságismeret-tanár szakon végzett hallgatóinkra is számítottunk, pontosabban korábbi hallgatóink egy részének azon törekvéseire, hogy mesterszintű diplomát szerezzenek. A két tanárszak ugyanis szervesen egymásra épül, s így a

gazdaságismert szakos tanárok közgazdász-tanárrá való továbbképzése korábban kialakított kompetencia-portfóliójukra építve eredményesen és hatékonyan megoldható.⁴ Az új, mesterszintű közgazdász-tanár-képzés esetében a hangsúly azon van, hogy a leendő tanár szakmai tárgyak oktatására váljon képessé. Ki kell alakulnia azoknak a szervezési képességeknek is, melyekre támaszkodva a tanulók szimulált, valósághű körülmények közötti gyakoroltatása megoldható. Elvárás a kutatás-módszertani fel-

³ Az egyedülálló szak sajátosságaival részletesen foglalkozik *Kádek* (2009).

⁴ A kétféle közgazdasági tanár szak összehasonlításával részletesen foglalkozik *Kádek* (2010). A közgazdász-tanár-képzés múltjáról, a bolognai képzési rendszerbeli struktúrájáról, a képzés országos szintű (és egri) tapasztalatairól *Hrubos* és *Pfister* (2011), illetve *Tóth* és *Duchon* (2011) tanulmányai adnak áttekintést, további adalékokat.

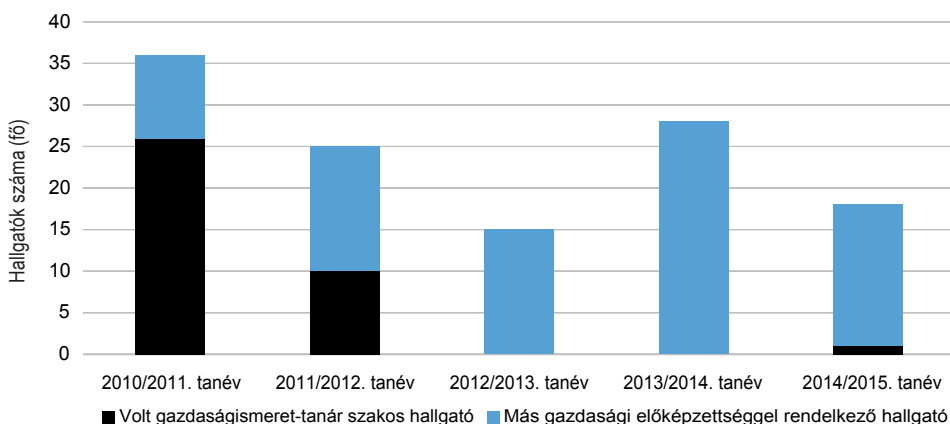
készülés is (ezáltal hallgatóink alkalmassá válnak pedagógiai kutatások elvégzésére), és a legfelkészültebbek esetén a tudományos fokozatszerzés iránti ambíció.

A közgazdász-tanár-képzés vállalkozási ismeretek szakterületén, 2010 őszén indult el intézményünkben. A képzés első két évében jelentős számban jelentkeztek valamikori gazdaságismeret tanár szakos hallgató-

ink, hogy kiterjesszék, és magasabb szintre emeljék végzettségüket. Összességében 37 fő korábbi gazdaságismeret-tanár szakon végzett hallgató (az összes végzett 12%-a) jelent meg újra intézményünkben, közgazdász tanári (mesterszintű) diploma szerzésének szándékával. A közgazdász-tanár MA szakos hallgatók számának alakulása a 2. ábrán látható.

2. ÁBRA

A közgazdász-tanár (vállalkozási ismeretek) szakon tanulmányokat megkezdő hallgatók számának és előképzettség szerinti összetételének alakulása 2010 és 2015 között



FORRÁS: Eszterházy Károly Főiskola – Tanulmányi Osztály (2015)

A közgazdász-tanár mesterszak indításának első évében a hallgatók majdnem háromnegyede (26 fő) egykori gazdaságismeret-tanár szakos hallgató volt, akik előképzettségüknek köszönhetően rövidített képzési időben tudtak mesterszintű végzettséget szerezni. A második tanévben arányuk majdnem felére csökkent, az

összhallgatói létszám 40%-át tették ki, de abszolút számban ez még így is 10 főt jelentett. Az első két év kiugróan mondható létszámadata döntően éppen ennek, volt gazdaságismeret szakos hallgatóink megjelenésének tulajdonítható. Ők valamennyien olyan volt hallgatóink, akik közgazdasági szakközépiskolában tanítottak,

s ezzel a kiegészítő végzettséggel akarták státuszukat megerősíteni. A 2012/2013., valamint a 2013/2014. tanévben nem voltak ilyen előképzettséggel rendelkező hallgatóink, de az utolsó vizsgált tanévben ismét jelentkezett egy volt gazdaságismeret szakos hallgatónk.

2013-tól újból osztatlan lett a tanárképzés. A közismereti szakoknál ez teljesen kiszorította az osztott képzést, a szakmai tanárképzésben azonban az osztott és osztatlan képzés egyaránt működik.

A közgazdászstanár szakmai tanár: tanulóit az üzleti életben való professzionális tevékenységre készíti fel. De nemcsak a gazdasági szférába készülők fiataloknak van szüksége gazdasági ismeretekre; egyéni pénzügyeit is mindenkinek tudnia kellene menedzselni. Ez a követelmény a jelenlegi Nemzeti alaptanterv (Nat) elvárásaiban is megfogalmazódik, a 12 kiemelt fejlesztési terület, nevelési cél egyikeként, „gazdasági és pénzügyi nevelés” címen. (Az új, osztatlan közgazdászstanár-képzésre eddig alacsony az érdeklődés, az elmúlt két évben mindössze hat hallgató tanult nappali tagozaton, egyikük az első évet követően szakváltással gazdálkodási és menedzsment képzésben folytatja tanulmányait.)

A közgazdasági tanárképzés több, mint két évtizedes történetére alapozva 2013 őszén egy empirikus kutatás keretében tanár szakos hallgatóink véleményét ismerjük meg gazdasági szemléletformáló tevékenységünkkel kapcsolatban. A kutatás 2014-ben folytatódott, melynek főbb eredményeit a továbbiakban összegezzük.

az új, osztatlan
közgazdászstanár-képzésre
eddig alacsony az
érdeklődés

CÉLOK ÉS MÓDSZEREK

A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan valósult meg a gazdasági szemléletformálás a közoktatásban, és milyen szerepe volt ebben az Eszterházy Károly Főisko-

lán lezajlott gazdasági képzéseknek és tanfolyami oktatásoknak. Számot vetve a realitásokkal és előzetes információinkkal, elsődlegesen azt feltételeztük, hogy

- a gazdasági szemlélet-

formálás nem terjedt ki jelentősen/értelmileg az általunk vizsgált kutatási területen és időszakban,

- a szakmai ismeretek csak részlegesen hasznosultak az oktatásban, ugyanakkor
- a pedagógusok a gazdasági szemléletformálás jövőbeni lehetőségeit kedvezően ítélik meg.

A kutatás célcsoportját három volt hallgatói csoportunk képezte, akik az intézményünkben gazdasági tanári képzésünk valamilyen formájában részt vettek:

- az Eszterházy Károly Főiskola gazdaságismeret levelező tanárszakán végzett, pedagógus képesítéssel már korábban is rendelkező tanárok,
- a közgazdászstanár MA szakon végzett hallgatóink, valamint
- a pályázatok keretében, a főiskolán szervezett gazdasági képzések résztvevői – elsősorban a PHARE Képzők képzése című pályázat keretében a gazdasági jellegű, illetve gazdasági képzéshez kapcsolódó tárgyakat oktató, illetve oktatni szándékozó tanárok.

A célcsoport kiválasztása során arra törekedtünk, hogy a felmérésbe gazdasági és lehetőség szerint oktatási tapasztalatokkal is rendelkező hallgatóink kerüljenek.

Többek között ez indokolta, hogy a valamikori gazdaságismeret szakos hallgatóink közül nem a nappalin, hanem a levelezőn végzeteket próbáltuk utolérni. A nappali tagozatos hallgatók többsége ugyanis nem tanárként helyezkedett el. Az angol, német és számítástechnika szakokkal párosított gazdaságismeret-tanár szakos diplomásainkat hamar felszívta az akkori, az új piac-képes kompetenciákat igénylő, gazdasági szakemberhiánnyal küzdő munkaerőpiac. A közgazdász-tanár MA szak a felmérés időszakában csak osztott formában, levelező munkarendben működött. Itt eleve teljesülnek az előbbi kritériumok, hiszen döntő többségében olyan kollégák jelentkeztek az osztott közgazdász-tanár-képzésre, akik közgazdász végzettséggel, többnyire

gazdasági gyakorlattal is rendelkező, de jelenleg középiskolában tanító szakemberek. A kiválasztott harmadik csoport tagjai értelemszerűen oktatási tapasztalatokkal rendelkeztek és szakmai múltjuk a korábbi csoportokéval azonos.

A felmérést célirányos megkereséssel, kérdőív segítségével végeztük, mely három fő részből állt (3. ábra). Az első blokkban a kitöltők tanulmányaira vonatkozóan gyűjtöttünk információkat. Ebben a részben kérdeztünk rá arra is, hogy jelenleg pedagógusként tevékenykednek-e, mely alapján két további részre osztottuk a kérdőívet. Fontosnak tartottuk, hogy más kérdéseket tegyünk fel azoknak, akik nem tanítanak és azoknak, akik tanári vagy oktatói munkakörben helyezkedtek el.

3. ÁBRA

A kérdőív logikai struktúrája

Tanulmányokra vonatkozó adatok

- gazdasági végzettségei
- egyéb szakképzettsége
- kapcsolattartás

Kérdések NEM TANÁRI

munkakörben tevékenykedőknek

- az intézményben megszerzett, illetve fejlesztett ismeretek/képességek hasznosítása
- miért nem tanít, tervezi-e

Kérdések JELENLEGI/VOLT

tanároknak/oktatóknak

- az oktatás keretei
- diákvállalkozás
- a gazdasági szemléletformálást támogató feltételrendszer

FORRÁS: saját szerkesztés

A felmérés során valamennyi célcsoportot sikerült elérni. 56 értékelhető kérdőív érkezett vissza, melyek alapján a válaszadási arány 40% körül alakult. A kitöltők majdnem 70%-a pedagógusként tevékenykedik, illetve óraadóként vagy részfoglalkozásúként van gyakorlati tapaszt-

alata, mely az eredmények szempontjából azért lényeges, mert a gazdasági szemléletformálás alakításában elsődlegesen az ő tevékenységük releváns. A megkérdezettek közel fele intézményünkben több gazdasági képzésben is részt vett, mely annak köszönhető, hogy a gazdaságismeret

szakról többen folytatták tanulmányaikat közgazdásztanár mesterképzésben. Ennek alapján az eredeti célcsoportba nem tartozó nappali tagozatos gazdaságismeret szakos hallgatók közvetett módon bekerültek a mintába. Így sikerül elérnünk azt, hogy a vélemények a tervezettnél szélesebb körből érkeztek vissza hozzánk. A válaszadók kétharmada gazdasági előképzettség birtokában kezdte meg tanulmányait intézményünkben, mely szintén az előző tényt erősíti. Az Eszterházy Károly Főiskolán folytatott tanulmányait követően a hallgatók többsége más intézményben nem szerzett gazdasági jellegű végzettséget, mely alapján megállapítható, hogy szemléletformáló munkájukat döntően az EKF-en kapott felkészítés alapján végzik.

A KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

A felmérés során a kisebb arányt képviselő, nem tanári munkakörben tevékenykedőknek alig 10%-a válaszolta, hogy a jövőben sem szeretne tanítani. A válaszadók nem tanári pályán, de gazdasági munkakörben, döntően az üzleti szférában dolgoznak, főként külkereskedelmi, logisztikai területen vagy a közigazgatásban. A tanári pályáról alkotott véleményekből szemezgetünk néhányat. Nem tanítók, de szeretnék, mert

- „Ez egy életcélom, hogy egyszer átadhassam a szerzett és tapasztalt tudásomat a gyerekeknek.”
(38 éves nő, beszerzési logisztikus)
- „Szívesen hasznosítanám a vállalati munkám során szerzett gyakorlati tapasztalataimat.”
(39 éves nő, termelési logisztikus)

– „Szeretnék hozzájárulni a jövő közgazdászainak képzéséhez, szemléletformálásához.”

(32 éves férfi, nonprofit területen dolgozó projektmenedzser)

szemléletformáló
munkájukat döntően az
EKF-en kapott felkészítés
alapján végzik

A tanárszakon végzett hallgatók többsége, a jelenleg nem pedagógus munkakörben dolgozók 90%-a tervezi, hogy tanít majd a jövőben, de leginkább mellékállásban, az üzleti szektorban összegyűjtött tapasztalatainak átadása céljából.

A nem tanári munkakörben dolgozóknál fontosnak tartottuk azt is, hogy megtudjuk, az intézményünkben megszerzett, illetve fejlesztett ismeretek és képességek közül melyeket használják munkájuk során. Annak köszönhetően, hogy valamennyien gazdasági területen helyezkedtek el, senki nem jelölte meg azt az alternatívát, hogy a főiskolai tanulmányaik során fejlesztett kompetenciáik közül néhányat egyáltalán nem hasznosítanak. A 4. ábrán látható, hogy melyek azok a képességek, illetve ismeretek, melyeket leginkább alkalmaznak mindennapi tevékenységük során.

A válaszok között a konkrét tárgyi tudás került az utolsó helyre, mely magyarázható azzal, hogy a felkészítés során főként a gazdasági tárgyak tanításához kaptak segítséget, a módszertan dominált a mélyebb szakmai ismeretekkel szemben, mely az oktatási rendszeren kívüli gazdasági munkakörökben kevésbé hasznosítható.

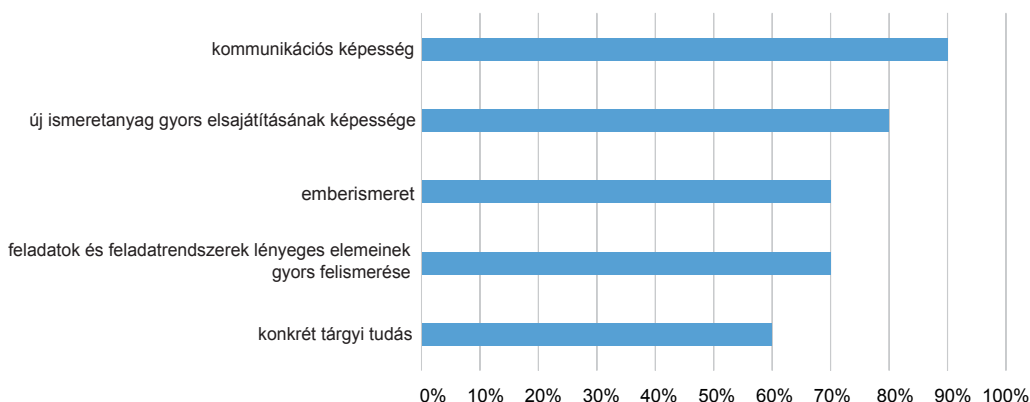
Az intézmény gazdasági szemléletformáló tevékenységének eredményességéről a jelenleg is tanári munkakörben dolgozók szolgáltatnak bővebb információt. A megkérdezettek között többségben olyan iskolában tanító pedagógusok voltak, melyekben van gazdasági jellegű képzés, ön-

álló gazdasági szakmai tantárgyakkal. Az átfogó kép megítéléséhez a mintában olyan intézmények tanárai is szerepelnek, ahol nem folytatnak gazdasági jellegű képzést, de vannak kötelező gazdasági tantárgyak, s olyanok is, amelyek nem is folytatnak gazdasági jellegű képzést, és nincsenek önálló gazdasági tárgyak sem, csak a Nat által

megkövetelt tananyagtartalmak közvetítése történik, különböző tanegységek keretében. A válaszok megítéléséhez az intézmény mellett a képzési szintet is fontos volt látni, megismerve, hogy mely képzési formában gyűjtötték a tapasztalatokat; ezek megoszlása az 5. ábrán látható.

4. ÁBRA

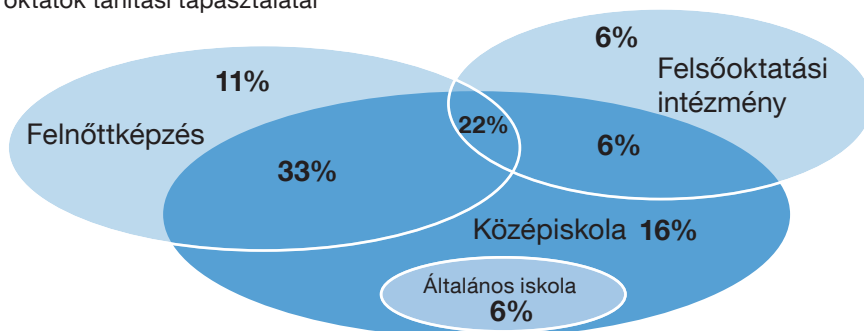
Az intézményben megszerzett ismeretek, fejlesztett képességek használata a nem tanári munka során



FORRÁS: saját felmérés (2014)

5. ÁBRA

Az oktatók tanítási tapasztalatai



FORRÁS: saját felmérés (2014)

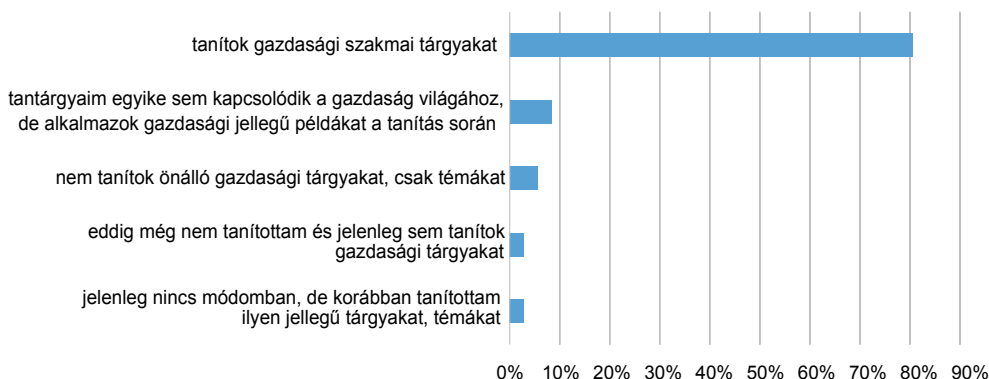
A megkérdezett pedagógusok 22%-a széles körű oktatási tapasztalattal rendelkezik, pedagógus pályája során középiskolában, felsőoktatási intézményben és felnőttképzésben is tanított, így képes a komplex véleményformálásra. A megkérdezettek 83%-a középiskolában tanít, illetve tanított, de jelentős részük szerzett tapasztalatot a felnőttképzés, illetve felsőoktatás terén is. Az általános iskolában kifejezett gazdasági oktatás nincsen, de néhány tárgy keretében van lehetőség ilyen típusú ismeretek oktatására is. Ennek kap-

a leggyakoribb kombináció a gazdaságismeret – matematika, gazdaságismeret – számítástechnika, valamint a gazdaságismeret – angol vagy német volt

csán megjegyzendő, hogy a gazdaságismereti tanárképzés szakpáron történt, vagyis a hallgatóknak volt másik tanári végzettsége is. A leggyakoribb kombináció a gazdaságismeret – matematika, gazdaságismeret – számítástechnika, valamint a gazdaságismeret – angol vagy német volt. Épp emiatt fordult elő, hogy a tanárok egy részének még nem volt módja gazdasági szemléletformálásra, mert másik szakjához kapcsolódóan végez tanári munkát. A mintában az oktatott tantárgyak jellegének megoszlását a 6. ábra szemlélteti.

6. ÁBRA

Az oktatott tárgyak eloszlása



FORRÁS: saját felmérés (2014)

A válaszadók négyötöde tanít gazdasági tárgyakat – gazdasági ismeretek, gazdasági környezetünk, üzleti gazdaságtan, pénzügyi ismeretek, marketing, vállalkozási ismeretek, elméleti gazdaságtan –, 6%-uk csak gazdasági témákat egy-egy tantárgyon belül. A mintában a pedagógusok 8%-a

tanít olyan tárgyakat, melyek nem kapcsolódnak a gazdaság világához, de alkalmaznak gazdasági jellegű példákat a tanítás során, például a táblázatkezelés oktatásánál. A megkérdezettek között van olyan is, aki korábban tanított ilyen jellegű tárgyakat/ témákat, köztük marketinget, pénzügyet,

mikro- és makroökonómiát is, de jelenleg nincs módja gazdasági szemléletformálásra. Van olyan volt hallgató, aki nyelviskolában tanítva olyankor veszi hasznát a tudásának, ha üzleti vagy idegenforgalmi nyelvvizsgára készít fel tanulókat.

A felmérés során kitértünk a 90-es években virágzó diákvállalkozások és gyakorlóirodák⁵ jelenlegi helyzetének megismerésére is. A válaszolók jelzései alapján alig van jelenleg is működő diákvállalkozás. A diákvállalkozások iránti

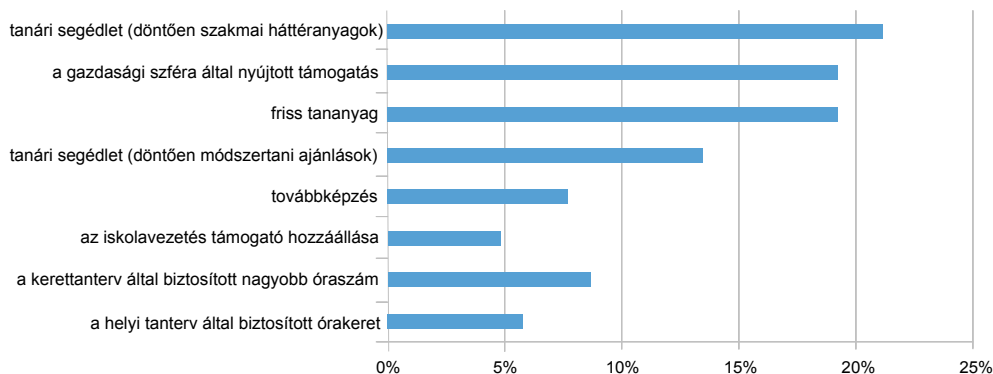
érdeklődés csökkenése a tanulók motiváltóságának hiányával, tanulmányi indokokkal és a tantervek átalakulásával magyarázható.

A gazdasági szemléletformálás hatékonyabbá tételéhez szerettük volna megismerni volt hallgatóink véleményét, szerintük

mire lenne hozzá szükség. A kérdésnél mindenkinek az általa legfontosabbnak ítélt három fő tényezőt kellett megjelölni, válaszaikat a 7. ábra összegzi.

7. ÁBRA

A tanárok az eredményesebb gazdasági szemléletformálás feltételeiről



FORRÁS: saját felmérés (2014)

A megkérdezettek a tanári – döntően szakmai – segédletek szükségességét, a gazdasági szféra támogatását és friss tananyagok fontosságát emelték ki. Utólag beláttuk, hogy érdemes lett volna nyílt

vagy félig zárt kérdés formájában arra is rákérdezni, hogy válaszadóink a gazdasági szférától remélt támogatást milyen formákban látják szükségesnek. (A kérdéslíst e vonatkozásban a kutatás folytatása, a

⁵ A gyakorlóiroda egy berendezett tanterem, a kisvállalkozás adminisztrációs teendőit szimulálja (könyvelés, bérszámfejtés, statisztika-készítés, nyomtatvány-kitöltés, marketing), már a felső kereskedelmi iskolákban is létezik.

további megkérdések során, a konkrét teendők azonosítása érdekében bővíteni kívánjuk.)

Természetesen kíváncsiak voltunk arra is, hogy tőlünk milyen segítséget várnának el egykori hallgatóink. Külön kérdés kapcsán megismertük, hogy a tőlünk kapott szakmai és módszertani anyagokat egyaránt hasznosnak ítélték ugyan, de a válaszokból az derült ki, hogy tőlünk, volt oktatóiktól elsősorban módszertani ötleteket és megoldásokat várnak a jövőben is. Ezért sem volt meglepő számunkra, hogy leginkább az új módszertani eljárások iránt nyitottak hallgatóink, és jelentős számban vennének részt továbbképzésekben is.

A vizsgálat keretében lehetőség nyílt arra is, hogy a hallgatók megosszanak velünk olyan pozitív példákat, melyek gazdasági szemléletformáló munkájuk eredményét tanúsítják.

– „A diákok mindig érdeklődéssel várják sikeres vállalkozó vagy gazdasági szakember meghívását a tanítási órára. Már előre kérdéseket fogalmaznak meg az előadóhoz, motiváltak a találkozásra, jó gyakorlati példák, történetek számukra pozitív mintaként szolgálnak. A vállalkozók által elmondottak mély benyomást tesznek a diákokra, még betekkel később is beszédtema a velük való találkozás élménye.”
(20 éve pedagógus, jelenleg közoktatási vezető)

– „Az egyik diák elmondta, hogy ő azóta jobban figyeli a körülöttünk zajló eseményeket, nem lapozza át az újság gazdasági rovatát, hanem elolvassa.”
(2 éve középiskolában és felnőttképzésben is tanító pedagógus)

volt oktatóiktól elsősorban módszertani ötleteket és megoldásokat várnak

nem lapozza át az újság gazdasági rovatát, hanem elolvassa

– „Pedagógiai munkám kiemelkedő sikereként könyvelem el, hogy az előző tanévben olyan mértékben sikerült felkelteni a tanulók érdeklődését a gazdaság világával kapcsolatban, hogy szinte az összes meghirdetett szakmai versenyen jelen voltunk.”

(3 éve tanító középiskolai pedagógus)

– „Üzemlátogatáson részt vett osztályban a téma adta az ötletet a szakdolgozat megírásához több diáknak, akik a témába beleásva magukat személyesen is felkerestek vállalkozókat, jobban megismerve a munkájukat és a gazdálkodásukat.”

(11 éve tanító középiskolai pedagógus)

Felmértük azt is, hogy a szülői elvárásokban szerepel-e a tanulók gazdálkodói érzékének fejlesztésére irányuló igény. A megkérdézettek 32%-a nem rendelkezett erre vonatkozó információval, míg a válaszadók többsége megerősítette a szülői elvárásokat, de nagyon eltérő tartalommal. A szülők elvárásaiban jellemzően a megtakarításokról szóló ismeretek szerepeltek, tudatos pénzgazdálkodás a háztartásban és az egyén szintjén (bankkal való kapcsolat, bankkártya használata, jövedelem beosztása, zsebpénz beosztása). A szülők jelentős

része naprakész ismeretek közvetítését is elvárta az intézménytől. Példaként említhető az adók és járulékok mértékének ismerete, bizonylatok pontos kiöltésére és az adóbevallás

elkészítésére vonatkozó igény. Feltételeztük, hogy ezek a döntően vállalkozói léttel kapcsolatos ismeretek a szülők pillanatnyi helyzetét tükröző és a gyermekük jövőjét megalapozó kívánalmak. Néhányan irreális elképzelést is megfogalmaztak, nevezé-

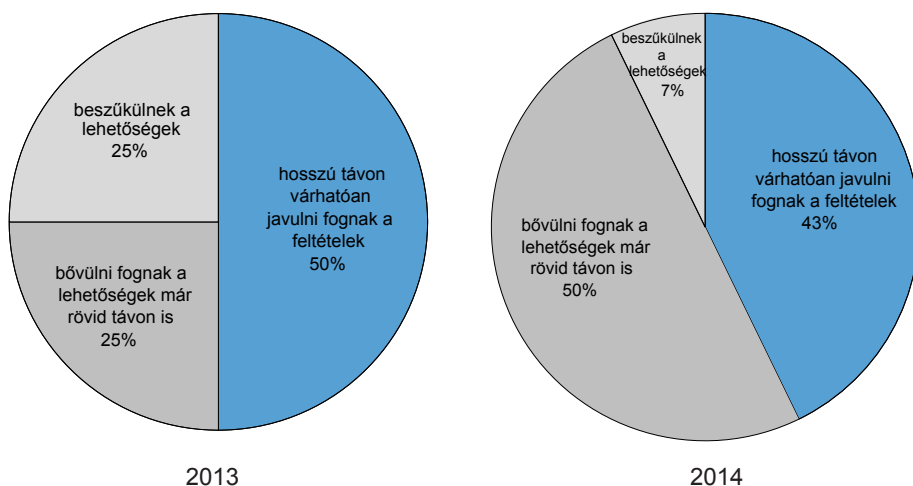
tesen, hogy gyermekük képes legyen teljes körűen átlátni a gazdaság működését.

Végül szerettük volna azt is felmérni, hogy a jelenleg pedagógusként dolgozó kollégák hogyan ítélik meg az iskolai

gazdasági szemléletformáló tevékenység jövőjét. Ezen a téren figyelhető meg a legmarkánsabb változás az eredeti 2013-as, és a kibővített 2014-es vizsgálat között (8. ábra).

8. ÁBRA

A tanárok az iskolai szemléletformáló tevékenység jövőjéről



FORRÁS: saját felmérés (2014)

A kibővített felmérés alkalmával már összességében jobbnak ítélik a jövőbeli helyzetet a megkérdezett hallgatók, mely számunkra biztatónak tekinthető. A jelentős pozitív megítélés irányába történő elmozdulás okaként említhető, hogy a felmérés 2014-es kibővítésével majd kétszeresére nőtt a minta elemszáma, melyben jelentős arányeltolódás tapasztalható a fiatalabb korosztály felé. A válaszokban egy, a pillanatnyi gazdasági környezet által indukált igény is jelentkezhetett. Példaként említhető az egyre szélesebb társadalmi rétegeket érintő gazdasági kérdések, így a pénzügyi-gazdasági válság, a hazánkra

jellemző devizahitelek túlzott elterjedése és ennek negatív következményei.

ÖSSZEGZÉS

A gazdasági szemléletformálás, az állampolgárok gazdálkodói érzékének és képességének fejlesztése korunkban fontos, az oktatási szakemberek által támogatott feladat.

Végzett hallgatóink gazdasági szemléletformáló munkájának eredményességéről

és feltételeiről hipotéziseinket az alábbiak szerint sikerült igazolnunk:

- A gazdasági szemléletformálás – törekvéseink ellenére – nem mélyült el jelentősen az általunk vizsgált intézményi körben;
- A gazdasági szakmai ismeretek csak részlegesen hasznosultak a közoktatásban – *ez ellentmond a gazdálkodói-pénzügyi kultúra fejlesztéséről kinyilvánított célnak* (lásd: Nat, 2012);
- A pedagógusok a gazdasági szemléletformálás jövőbeni lehetőségeit – a legutóbbi egy évben – már kedvezően ítélik meg.

Megállapítható, hogy jelenleg nincs a tanári szakstruktúrában olyan gazdasági jellegű szak, amely szakmai irányultsága ellenére közismereti „szinten és módon” kezelné a gazdasági szemléletformálás feladatát. Most kizárólag a közgazdász-tanári szakképzettség létezik. A tanári szakszerkezetben szerepel a „Háztartásgazdálkodás-tanár” elnevezésű, csak második tanári szakképzettségként felvehető szak (nem szakmai tanár szak). Célja, tananyag-tartalma jelentősen eltér a gazdaságismert szakétól, azzal legfeljebb csak részlegesen „rokonítható” – tehát nem tekinthető a gazdaságismeret szak „utódjának.” Ez a tanárszak életvezetési és háztartás-szervezési, -menedzselési kompetenciákat fejleszt, nem a gazdasági működés széles körű megismertetése a célja. Jelenleg tehát nincs olyan közismereti tantárgy, és nem folyik olyan tanárképzés, amely az általános műveltség részeként, minden fiatal (vagy legalábbis sokakat) elérő módon biztosítaná a pénzügyi-gazdálkodói kultúra hatékony terjesztését a közoktatásban. Véleményünk szerint így a közgazdász-tanárnak nemcsak a szakképzésben kell feladatokat felvállalnia, hanem ő a letéteményese az általános mű-

veltség keretébe illesztett gazdasági szemléletformálásnak is. De akkor erre a speciális feladatra is kell felkészítést kapnia! Tehát a szakmai-tanári felkészülés mellett olyan elvekkel, attitűdökkel és módszertani eljárásokkal is meg kell ismerkednie, amelyekre támaszkodva az általános iskolások, vagy a nem szakmai középiskolások gazdasági szemléletformálását, gazdálkodói érzékük és képességük alapszintű fejlesztését is el tudja végezni.⁶

Megítélésünk szerint nem elegendő azonban a közgazdász-tanár-képzés szakmai-módszertani tartalmainak bővítése; a már végzett tanárok folyamatos továbbképzését is biztosítani kell. Annál is inkább, mivel a XXI. század mind a gazdaság működése terén, mind az oktatás tartalmi és módszertani vonatkozásaiban új kihívások elé állítja a szereplőket. Tervezett továbbképzési programjaink a közgazdász-tanárok számára kívánnak segítséget adni a megváltozott környezetben való helytálláshoz. Ennek megfelelően a továbbképzési programokkal célunk kettős. Egyrészt bővíteni kívánjuk a közgazdász-tanárok ismereteit, főként a kibontakozó tudásgazdaság működési jellemzőinek és a fenntarthatóság gyakorlati vonatkozásainak a bemutatásával (például: adalékok a pénzügyi kultúra fejlesztéséhez, illetve továbbfejlesztéséhez; a szakképzés változásainak nyomon követése; a közgazdasági oktatás aktuális szakmai kérdései; fenntarthatóság az egyén és a vállalat szintjén; stb.). Másrészt módszertani repertoárjukat, tanóra-szervezési és prezentációs kompetenciáikat az információgazdaság, a „behálózott nemzedék” igényeihez illeszthetővé kívánjuk tenni.

Megfontolandó a közgazdász-tanárok gyakorlati problémák iránti nyitottságának, „gyakorlatorientáltságának” növelése azáltal, hogy a felsőoktatás oktatóival és a

⁶ Lásd részletesebben: Kádek (2010).

gyakorlati élet szakembereivel közös szakmai kutatási projektekben vegyenek részt.

Felvetődik az a gondolat is: osztályfőnökként,

általános nevelési feladatai keretében bármely szakos tanárnak feladata tanulói gazdálkodói érzékét fejleszteni, a megfelelő önmenedzselési-életviteli kompetenciákat kialakítani.

Ez indokolná a tanári felkészítés során bármilyen szakos tanárjelölt esetén saját gazdasági ismereteinek, gazdálkodói kompetenciáinak fejlesztését. Ez megoldható lenne egy célszerűen kialakított, szabadon

választható tantárgyblokk felvételének ajánlásával.

általános nevelési feladatai keretében bármely szakos tanárnak feladata tanulói gazdálkodói érzékét fejleszteni

Célszerű lenne továbbá a jelen kutatás kiterjesztése is. Támaszkozhatunk ebben saját végzett és jelenlegi hallgatóinkra, akik az ország különböző pontjain működő köznevelési intézményeket képviselnek. A pénzügyi

kultúra terjesztésében, a gazdálkodói szemléletmód erősítésében minden elkötelezett pedagógusra és a szemléletformálásban részt vállaló szakemberre számítunk.

IRODALOM

- Hollóné Kacsó Erzsébet, Kádek István és Tánczos Tamás (2002): *A gazdasági ismeretek tanításának módszertana. Főiskolai jegyzet gazdaságismeret tanár szakos hallgatók számára*. EKF, Eger. Letöltés: <http://www.ejam.hu/sites/default/files/kepek/pdf/Archivum/jegyzetGA.pdf> (2016. 03. 02.)
- Hollóné Kacsó Erzsébet és Námor (Kiss) Anna (2004): A gazdasági képzés tartalmi és strukturális változásai. *Content and Structural Changes in Business Education*. különszám. 95-105.
- Hrubos Ildikó és Pfister Éva (szerk.) (2011): *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő*. Konferencia dokumentumok – NFKK füzetek 7. AULA, Budapest.
- Kádek István (2004): *Út a sikeres vállalkozás-tanításhoz: módszerek a vállalkozói szemlélet fejlesztéséhez*. EKF, Eger.
- Kádek István (2009): Egy megszűnő tanár-szak (gazdaságismeret), és „fenntartható” tanulságai *Periodica Oeconomica*, **2.** sz. 56-67.
- Kádek István (2010): Gazdasági tanárképzés Egerben – tapasztalatok és megújulási törekvések. *Periodica Oeconomica*, **3.** sz. 91-102.
- Kerekesné Horváth Ilona (2012): A gazdasági, pénzügyi, vállalkozói ismeretek oktatásának története és időszerű kérdései. *Új Pedagógiai Szemle* **62.** 9-10. sz. 207-218.
- Nat (2012) 110 számú Kormányrendelet (a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról)
- Tóth Péter – Duchon Ernő (2011, szerk.): *Empirikus kutatások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben*. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest.



EPLÉNYI ANNA – VARGA VIRÁG

GYIK40 – Az Alkotás Csodakamrája!

40 éves a Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely

PEDAGÓGIAI JELENETEK

„A művészet nem csodálnivaló, megközelíthetetlen valami, hanem saját problémáinkra – érzelmi, múlt, jellem – választ adó nyelv, ha élünk eszközeivel.”
(Szabados Árpád)

Felszabadultság, figyelem, saját és mások értékeinek tudatosítása, reményteli, megfoghatatlan, elementáris. Elálmélkodás, útkeresés, magamra találás. Szárny, mag, gyerekkéz, alkotás, derű, szabadság, NAGYON-KOMOLY-JÁTÉK¹

A GYIK-Műhely negyven éves lett. Négy évtizede ad helyet (micsoda helyet!) a Műhelynek a Magyar Nemzeti Galéria, támogatva a Nagyon Komoly Játékot. Két jubileumi kiállítást rendeztünk ebben az évben a gyerekek munkáiból (FUGA Budapesti Építészeti Központ, Deák17 Gyermek és Ifjúsági Galéria), ahol a Műhely tanárai előadásokon és szakmai konferencián mutatták be a csoportok munkáját, tapasztalataikat a művészettel nevelés terén.

Az ünnepre megjelent a TÁJ-TÉR-TÁR, egy 40 kreatív térjátékot bemutató gyűjtemény, ami a megújult honlappal (www.gyikmuhely.hu) és egy új online fel-



¹ Ezeket a szavakat, gondolatokat kapta ajándékba a GYIK-Műhely negyvenedik születésnapjára egykori tanítványa-tól. Az ajándék további szócsokei az írás további részei között.

adattárral (www.gyik365.hu) együtt segíti a GYIK iránt érdeklődő tanárok, szülők tájékozódását.

A GYIK365 weboldal a Műhely ötlet-kalendárium, ami az eddigi GYIK-könyvekénél gazdagabb képanyaggal mutat be konkrét feladatokat, lehetőséget nyújtva a vizuális neveléssel foglalkozóknak, hogy jobban belelássanak a GYIK-es munkamódszerekbe.

Szabadság, kreativitás, együtt, frissesség, színesség, alkotóerő, barátok. Varázslat, inspiráció, kultúra, alkotófolyamat, közösség, moduláris tér, tapasztalat.

Négy CSODAKAMRÁRA utal a jubiláló kiállítás címe. Az egyik a múzeum, a Nemzeti Galéria, mint az egykori *wunderkammerek* utódja, a másik a Műhely maga, mint változatos anyagok kimeríthetetlen lelőhelye.

A harmadik, belső kamra a gyerekek gondolatainak, ötleteinek, fantáziájának tára, a negyedik kamra pedig a családi otthon, ami a hazavándorló alkotások megjelenésével a gyermek gondolatainak tükrévé válik.

A GYIK-szellemiség kialakulásában hatalmas szerepe van a helyszínnek. Az itteni alkotótevékenység és szemlélet az évek során teljesen összemósódott a hely adottságaival.

Műhelyünk egy majd kétszáz négyzetméteres egybefüggő nagy terem, csodálatos terasszal a várra, a városra, a világra, amit meg is festünk innen minden nyáron.

A falakat beborító óriási polcrendszeren kincsek, több tekercsnyi használaton kívüli mozifilm és térszövéstre még kiválóan alkalmas magnószalag mellett képkeretdara-



bokat, hálókát, drótokat, ládányi agyagot, textileket, kagylókat és régi számítógépbelsőket találni rajtuk, a festékek és pigmentek, mindenféle papírok, színes magazinok mellett.

A belső tér mindig máshogy rendezett mobil elemei (asztalok, klasszikus GYIK-székek, paravánok), a szabadpolcokon megjelenő gyermekmunkák, a plafonról belógó óriási installációk éppen annyira inspirálóak, mint az alkotói légkört segítő

piszkos, kaotikus műterem-hangulat.

Varázslat, elbűjás, kacagás, összművészet, mese, megnyugtató káosz. Kutya világ, Gyakran Ismételt Válaszok. Pezsgés, nyüzsgés, alkotás, gyerekközpontúság.

A GYIK nem pusztán vizuális nevelési Műhely. Kezdetektől fogva célja az „egészember” nevelése a gyerekek alkotási folyamatokba való bevonásával, saját alkotói, világ-felfedezői kíváncsiságuk táplálásával.

Teret ad a gyermeki létezésnek, anyagokat és eszközöket, megoldandó problémákat és inspirációs kiindulópontokat kínál, melyekből szabadon gazdálkodhatnak saját kérdéseik és megoldásaik szerint.

A GYIK lényege 40 éve a kreatív ötletekben rejlik, a hétről-hétre, évről-évre változó, nem ismétlődő, sokszínű, eredeti, egyedi kitalációkban. Mindez épülhet képzettársításokra, kortárs és művészettörténeti problémafelvetésekre, adaptációkra, izgalmas anyagokra, játékokra, mesefűzésre, drámára, zenére vagy egy erős empirikus élményre – mindig az itt dolgozó művésztanárok személyiségének és szakmai háttérének függvényében.

Olyan vizuális kérdésfelvetésekben és alkotásminirátatokban gondolkodunk, amelyeket a különböző életkorú diákok a maguk szintjén tudnak megoldani. A kreatív problémákon felnövő fiatalok éppen a szabad képzettársítások, és a kortárs művészeti problémamegoldáshoz vezető

egyéni útkeresés segítheti későbbi szakmájában. Élménygazdag hivatása során pedig mindeközben maga is saját életének „kortárs műalkotásait” hozza létre.

„Képzőművészettel foglalkozunk itt, nem kizárólag jó adottságú gyerekekkel, hiszen az ő céljuk sem az, hogy majdan képzőművészeti pályára menjenek. Csúpan olyan feladatokat, feladatsorokat dolgoztunk ki számukra, amelyek segítenek kimunkálni bennük – lehetőleg életreszólóan – a vizuális megismerés és kifejezés igényét.” – írta Szabados Árpád, a GYIK alapítója 1978-ban, az akkor három éves Műhelyről.

Határtalan, kavalkád, álom, össze-
rezenés, remegtet, levegő, tér, élmény,
búcsú, jelek, jelszótár, jelrajzok, jelszob-
rok.

Mindebből kirajzolódik, hogy miért nehéz a GYIK-Műhelyt részletes módszertani, leírható, átadható formulává egyszerűsíteni. A művész/tanár alkotói szabadsága a gyermek alkotói szárnyalásának záloga. Mégis, a negyvenedik születésnapra megpróbáltuk néhány kulcsszóban megfogalmazni a Műhely alapelveit:

1. Nyitány

A foglalkozások általában egy ELÁMÉLKODTATÓ nyitánnyal kezdődnek: egy titok, egy mese, egy kérdés, ami csodálatot kelt, egy lenyűgöző FELISMERÉS, ami leveszi a gyerekeket a lábukról és egyben LELKESÍTŐ-INSPIRÁLÓ ERŐVEL hat. Ennek kialakításában sokat segít az a sokfunkciójú, átrendezhető, óriási tér, amelyben dolgozunk.



2. Káosz

Mint általában a legtöbb műhely, a GYIK is RENDETLEN, kissé piszkos, festékes, ragasztós. A bútorok, az asztalok, a tárgyak hétről hétre elmozdulnak, sosem ugyanaz a kép fogadja a gyerekeket, ami a SZOKATLANSAG erejével hat. A faltól-falig földtől-plafonig érő polcokon a változatos alapanyagok látványa már-már KAOTIKUS, ám ösztönzi a képzettársításokat, a felszabadult alkotást.

3. Összekapcsolódás

A kiindulás kapcsolódjon egy, a gyermekek számára ismert képi alapfogalomhoz, térérzethez, saját tapasztaláshoz, amely megadja a RÁHANGOLÓDÁS, ÖSSZEKAPCSOLÓDÁS hátterét, de törekedni kell arra is, hogy a KONKRÉT fogalomtól elvonatkoztatva az ABSZTRAKCIÓ felé lépünk tovább.

4. Kortárs adaptációk, nyitott feladatok

Gyakran inspirálódunk kortárs művészeti, építészeti, street-art, land-art problémafelvetésekből, alkotásokból, de azokat SAJÁT



KÉPÜNKRE alakítjuk, sosem másoljuk (sokszor a gyerekek csak utólag látják meg ezeket). Nem célunk, hogy egyforma végeredmények szülessenek, saját megoldásaik keresésére ösztönözzük a gyerekeket.



5. Empirikus

Nagy hangsúlyt fektetünk az érzékszervi, empirikus szinesztézia-tapasztalatokra a felvezetésnél és később az alkotás folyamán is. A BELEFELEDKEZŐ MUNKA-ÉLMÉNY felszabadító, személyiségformáló hatása így válik fontosabbá, mint maga a végeredmény.

6. Inspiráló anyagok

A szokatlan anyagok hasznos téri tapasztalásokra és különleges kísérletekre adnak lehetőséget. Törekszünk az izgalmas állagú, textúrájú anyagok kombinációjára, lomtalanított, újrahasznosítható kincsek alkalmazására (habkarton, plexi, betonhab-tégla, balsafa, purhab, tükör, bambuszroló, oázis).

7. Anyagok hangolása

Egy jó művészi kérdésfeltevéshez finoman és szakszerűen kell a megfelelő alapanyagot „hangolni”, kiválasztani, de ugyanakkor egy különleges tárgy is inspirálhatja a végeredményt, ha abban meg tudjuk pillantani az alkotói problémát.

8. Bátor eszközhasználat

Amilyen hamar csak lehet, felnőtt eszközöket adunk a gyerekek kezébe, a félkész hobby-technikák alkalmazása helyett az **ÖNÁLLÓ MÓDSZERREL** alkotáson van a hangsúly. A kompozíció harmonikus, esztétikus alakulását elősegítendő néha finom technikai, sorrendiségi, anyaghasználati korlátokkal irányítunk.

9. Extrém/efemer

Gyakran alkalmazunk extrém nagy/kicsi méreteket, testfestést, közös **PILLANAT-ALKOTÁST** hozunk létre, izgalmas installációkat, fényjátékokat a térben. Ezeket nem lehet hazavinni, így élményként maradnak meg a gyerekek számára. A nyári táborokban a **LANDART** és **STREET ART** akciók is előtérbe kerülnek.

10. Animáció/intermédia

A (minden)kori technikai fejlődést követve alkalmazzuk az egyre bővülő (rég és új) kép-hang-látvány-alakító eszközöket, próbáljuk azokat is kreativitással magunkra szabni: camera obscurát és fotogramokat készítünk, dia- és írásvetítőt, fénymásolót használunk, kisfilmeket és stop-motion animációkat rendezünk, minikamerával

járjuk be a magunk építette kisebb-nagyobb tereket. Telefonnal fotózunk, interaktív projektoros játékokat játszunk, társítva a digitális technikákat a kézzel készített rajzokkal, festményekkel, szobrokkal, mobilokkal.

11. Komplexitás

A történetfűzéseket, térképek, meseutak, csodakamrák készítését különösen kedveljük, mert lehetővé teszik több kisebb feladat összekapcsolását. A folyamatsorok tartalmi és kreatív összetettsége **IZGALMAS KREATÍV PLATFORMOT** ad.

A GYIK-Műhely szeretettel várja a csatlakozni kívánó gyerekeket, az érdeklődő szülőket és a vizuális nevelés iránt érdeklődő művészeket, tanárokat!



Európai fiatalok vitája

Középiskolások német nyelvű nemzetközi vetélkedője 2015

A *Jugend debattiert international* (Vitázik a világ ifjúsága) német nyelvű vitavetélkedőn közép- és kelet-európai (cseh, észt, lengyel, lett, litván, magyar, orosz és ukrán) középiskolások mérik össze, mennyire jártasak a vitakultúrában. A vetélkedőt 2005 óta rendezi meg a Goethe Intézet, az „Emlékezet, Felelősség és Jövő” Alapítvány, a Közhasznú Hertie Alapítvány, illetve a Külföldi Német Iskolák Központi Igazgatósága. A program célja a német nyelv gyakorlása mellett a vitakultúrának, mint a demokrácia eszközének fejlesztése: annak támogatása, hogy a fiatalok képesek legyenek egy álláspontot kifejteni és meggyőzően érvelni emberi jogi, történelmi, társadalmi témákban. A projekt egyúttal hozzájárul a demokrácia fejlődéséhez, a kétoldalú kulturális kapcsolatok ápolásához, a többnyelvűséghez.

A vetélkedő iskolai, regionális, országos s végül nemzetközi szinten zajlik, olyan tizedikes vagy magasabb osztályba járó középiskolások között, akik legalább B2-es szintű német nyelvtudással rendelkeznek (bár ezt nem értékelik, a tárgyi tudáson, kifejezőkészségen, beszédkésztségen és meggyőzőerőn van a hangsúly). A vita két pro és két kontra érvelő között (a szervezők határozzák meg, kinek melyik álláspont mellett kell érvelnie) összesen 24 percig tart, meghatározott menetrend szerint. Először két percben mindenki kifejtheti álláspontját, ezt egy 12 perces kötetlen vita követi, majd mindenki kap egy-egy percet arra,

hogy összefoglalja az elhangzott érveket, s megerősítse saját álláspontját. A nemzetközi döntőben a részt vevő 8 országból érkező két-két legjobb vitázó (az országos első és második helyezett) méri össze tudását.

2015. május 22-én a magyarországi döntőben a négy résztvevő arról vitatkozott, bevezessék-e Magyarországon az állami tankönyv-monopóliumot? A résztvevők *Caules Anna* és *Schlink Melinda* (Deutsche Schule Budapest), *Dörner Csenge* (budapesti Német Nemzetiségi Gimnázium) és *Ryan Anna* (ELTE Trefort Ágoston Gimnázium) voltak. Az első helyezett *Ryan Anna* és a második helyezett *Dörner Csenge* együtt utaztak 2015. október 23-án Rigába a nemzetközi döntőre, melyen Anna első, Csenge pedig harmadik helyezést ért el. Vitapartnereik *František Posolda* és *Iva Lambová* voltak, Csehországból. Témájuk: legyen-e kötelezően érvényes az Európa Tanács tagállamai számára, hogy minden évben egy előre meghatározott minimumlétszámban menekülteket fogadjanak be? ¹

Bevezessék-e Magyarországon az állami tankönyv-monopóliumot?

Caules Anna (pro 1): A rendszerváltás után az állami tankönyv-monopóliumot eltörölték, így létrejött egy új gazdasági iparág: sokan alapítottak könyvkiadókat. 1992-ben bevezették a szabad versenyt, így

¹ A vetélkedőről elérhető sajtóanyagok és internetes források alapján az összefoglalót Bozsik Viola írta. A két vita anyagát szerkesztett formában közöljük.

a kiadók maguk dönthettek az árakról, ami feszültségekhez vezetett. A könyvkiadók profitorientáltan működtek, azonban a kereslet korlátozta őket. Ezért megszabták a tanönyvek maximum árát, a problémák azonban így sem oldódtak meg. Ezekből az okokból kifolyólag azt javasoljuk, hogy Magyarországon vezessék be az állami tankönyv-monopóliumot. A gazdaságtudományban a monopólium kifejezésen az a piaci helyzet értendő, melyben egy gazdasági értékcikkre (tankönyv) egy szolgáltató (az állam) jut. Az állam átvállalná a gyártást és a költségeket. Az iskolákban ezeket a tankönyveket kellene használni, minden diáknak kötelező lenne megvenni azokat. Az az elképzelésünk, hogy minden tantárgyra egy tankönyv jutna, az idegen nyelveket kivéve, hiszen ezekre külföldi tankönyvkiadók is ajánlatot tesznek. Minden olyan iskolában, ahol a magyar képzési terv szerint oktatnak – legyen az állami, egyházi vagy magániskola – ezeket a tankönyveket kell használni. Kivételt képeznek azok az iskolák, melyek nemzetközileg elismert képzési tervet követnek, például a Waldorf- és Montessori-iskolák, illetve a szellemi fogyatékossgal élők speciális iskolái. A tankönyveket 4 évre kell tervezni. Ezeket első, ötödik és kilencedik évfolyamon kell bevezetni, mégpedig 2022-ben és 2023-ban, így 2026-ig, illetve 2027-ig kialakulna a szabályozás. A könyveknek egy jelenleg is működő fejlesztési szervezetben kell elkészülniük. Egyértelműen a magyar állami tankönyv-monopólium bevezetése mellett foglalkozunk állást.

Schlink Melinda (kontra 1): Mai vitánkban azt járjuk körül, hogy Magyarországon bevezessék-e az állami tankönyv-monopóliumot. Először is szeretnék néhány kérdést feltenni a pro oldalnak. Nem világos számomra, milyen tényleges probléma áll fenn, ami miatt a tankönyv-monopóliumot

be kéne vezetni. Mint tudjuk, van már egy tanterv, s ennek minden egyes forgalomban lévő könyvnek meg kell felelnie. Az iskolák választhatnak a tankönyvek közül. Vagyis egy bizonyos színvonal már adott.

Ha az állam lenne az egyetlen szolgáltató, mi lesz a garancia arra, hogy az állam nem fog visszaélni a képzési rendszer feletti hatalmával, és nem próbálja meg ideológiai szempontból befolyásolni az oktatást?

Az is kérdés, mi történne azokkal a gyerekekkel, akik otthon tanulnak, hisz Magyarországon nincs iskoláztatási kötelezettség, mint Németországban, így a diákok lehetnek magántanulók. Ők milyen tankönyveket használhatnának? A monopólium bevezetésével a tankönyveken kívül nem lenne egyéb információforrás? Mi történik azokkal a könyvekkel, amelyeket már kinyomtattak, vagy amik otthon megvannak a diákoknak? És a többi segédanyaggal? Büntetni fogják azokat, akik ezeket használják, vagy másolat formájában terjesztik?

Az imént említetted, hogy a szellemi fogyatékossgal élő gyermekeket nem érintené ez a változás. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy jelenleg ezeknek a tanulónak rendkívül alacsony színvonalúak a tankönyveik. Ha ez őket nem érinti, akkor az ő tankönyveik rossz minőségűek maradnak. Ezért is egyértelműen az állami tankönyv-monopólium bevezetése ellen foglalkozunk állást.

Dörner Csenge (pro 2): Hogy mi a probléma, miért vagyunk a monopólium bevezetése mellett?

A magyar iskolákban nagyon erősen a tankönyveken alapszik az oktatás. Ha az állam a nemzeti alaptanterven bármit változtat, tulajdonképpen a tankönyveken is változtatni kell. A magánkiadóknak azonban nem érdeke, hogy a tervezett változtatásokat véghez is vigyék. Ez azért van

így, mert a kiadónak elsősorban a tanárok igényeit kell kielégíteni, akik viszont nem akarnak változtatásokat, a régi, bevált tankönyvekkel jól boldogulnak. Az állami tankönyv-monopólium bevezetése lehetővé tenné, hogy a tantervi változtatások megvalósuljanak.

Ezenkívül megemlítettem, hogy ezáltal lehetne biztosítani, hogy a tankönyveken keresztül ne terjedjenek ideológiák. A könyveket szakmailag hozzáértő szerzőcsoport írná. Ezért nem is gondolom, hogy ebből bármi probléma adódna.

A magántanulók természetesen bármilyen könyvet használhatnának. Más tananyagsegédletek is engedélyezettek lennének. Hogy mi lesz a már meglévő könyvekkel? Azt mondtuk, hogy ezt még hét éven keresztül nem vezetnénk be, tehát a már nyomtatott könyvekből továbbra is mindenki tanulhatna. Ennek leteltével kell elkezdeni az új könyveket használni.

Szerintem ez egy rendkívül jó intézkedés, mert az egységes könyvkinálattal egységes minőséget tudunk teremteni.

Ryan Anna (kontra 2): Kedves pro oldal!

A magyarországi tankönyv-monopólium témájával kapcsolatban több érvet is felsorakoztattatok: Anna elsősorban az árakra hivatkozott, Csenge azt hangsúlyozta, hogy az oktatás rendkívül nagymértékben a tankönyveken alapszik. Először is arra szeretnék reagálni, amit Anna mondott az árakkal kapcsolatosan. Az állam eddig is szabott egy bizonyos árhatárt. Ha ezt még mindig túl magasnak találják, egyszerűen csökkenteni kell. Csenge, teljes mértékben egyetértek veled abban, mennyire fontosak a tankönyvek a tanításban. Szerintem azonban a tantervi változások tankönyvi megjelenésének ugyan szigorúbb állami ellenőrzés alatt kell megtörténnie, de nem egy teljes tankönyvkiadási monopólium bevezetésével. Eddig is az állam feladata

volt a tankönyvek minőségének ellenőrzése, mindenekelőtt az engedélyezési eljárás során. Ez utóbbi azt a célt szolgálja, hogy a tartalmat, a felhasználhatóságot, valamint a tankönyvek minőségét értékeljék. Szigorítsa az állam az engedélyezési eljárást a monopólium bevezetése helyett!

Ezenkívül azt gondolom, hogy a tankönyvpiac sokszínűsége óriási előny, hisz ezáltal különböző igényeket és különböző pedagógiai szemléletű iskolákat is ki tud szolgálni. Ha ezt eltörölnénk, azzal korlátoznánk a tanárok választási szabadságát, ami több szempontból is hátrányos lenne.

Caules Anna (pro 1): Anna, a sokszínűséget említetted, és azt állítottad, hogy nagy

sokféle könyv létezik a tankönyvpiaccon. Sajnos az igazság az, hogy mivel a kiadók profitorientáltak, mint ahogy ezt már említettem, inkább az átlagot próbálják megnyerni maguknak, hiszen ebből származik nyereségük. Ezért nem nagyon kockáztatnak, nem kísérleteznek az új tanítási módszerekkel, mert tudják, hogy valószínűleg kevesebb nyereségre tennének szert. Tisztában vannak azzal, hogy a tanárok inkább a jól bevált módszereiknél és könyveiknél maradnak. Ha azonban bevezetnénk az állami tankönyv-monopóliumot, erősebben ösztönözhetnénk őket az új tanítási módszerek kipróbálására. Mivel az egységes tankönyveket szakértők fejlesztették, biztos vagyok abban, hogy a legmagasabb minőséget nyújtánák.

Schlink Melinda (kontra 1): Azt hangsúlyoztad, hogy a tankönyvkiadók profitorientáltak és nem a könyvek minőségét tartják szem előtt, ezért ezen javítana a tankönyv-monopólium. Ugyanakkor a nyereség maximalizálásának feltétele, hogy a tankönyvek jó minőségűek legyenek, hiszen, hogyha a könyvek rosszak, akkor senki sem veszi meg őket. A kiadók tehát

tudatában vannak annak, hogy színvonalas könyveket kell előállítaniuk, vagyis a szabad piac is garantálja a minőséget. Ezenkívül már említettem a kerettantervet, melyek megint csak a tankönyvek minőségét biztosítják.

Dörner Csenge (pro 2): Melinda, azt mondtad, hogy a szabad verseny jó minőséget biztosít. Szép is lenne, ha ez tényleg így lenne, azonban az a helyzet, hogy ma-napság a tankönyvpiacon három-négy nagyobb kiadó dominál. Nem szakmai átgondolás, hanem az általuk alkalmazott marketingtrükkök (például ingyenes továbbképzések, ingyenes példányok) döntik el, hogy milyen tankönyveket rendelnek meg a tanárok.

Ryan Anna (kontra 2): Csenge, azt mondtad, hogy a verseny nem feltétlenül biztosítja a minőséget, de én ezzel egyáltalán nem értek egyet. Szerintem pont az a legelőnyösebb a piacon, hogy minden tanár az iskolájához, illetve a tanítási módszereihez legmegfelelőbb tankönyvet tudja választani. Hogyha ezt a versenyt eltörölnénk, sőt még elő is írnánk, melyik tankönyvből tanítsanak a tanárok, akkor át kellene dolgozniuk a jól kiforrott módszereiket. Az is előfordulhatna, hogy elégedetlenek lennének azzal a könyvvel, amiből kötelezően tanítaniuk kell, mert nem felel meg a tanítási módszerüknek. Ez súlyos következményekkel járhat, hiszen a gyerekek tanulására is hatással lehet.

Caules Anna (pro 1): Az imént elhangzott, hogy a tankönyv-monopólium korlátozná a tanárokat. Ezt azonban szeretném megcáfolni, hiszen a tankönyv csupán eszköz, amely irányokat jelöl ki, melyek mentén a diákok adott kompetenciákat sajátíthatnak el. A tanárok ettől még mindig szabadon tervezhetik meg tanóráikat. Az is

egy lehetőség, hogy a régi tankönyvekből fénymásoljanak a diákoknak. Még mindig szabad teret kapnak a tanításban.

Schlink Melinda (kontra 1): Említetted, hogy a pedagógusok a tankönyv-monopólium bevezetése után is szabadon használhatnának egyéb forrásokat. De akkor mi értelme van a tankönyv-monopóliumnak? Az internetről autodidakta módon tanulhatunk, azt ott talált anyagokat szabadon felhasználhatjuk, terjeszthetjük. Nem értem, mi célt szolgálna akkor a monopólium.

Dörner Csenge (pro 2): A tankönyv-monopóliumnak az a haszna – még ha rendelkezésre is állnak egyéb oktatási segédanyagok – hogy az egységes minőség biztosított általa. Néhány falusi kisiskolában például kizárólag az ár a döntő a tankönyvek kiválasztásakor. Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy minden diáknak ugyanazon a központi érettségi vizsgán kell megfelelnie. Ezért sérül az esélyegyenlőség, ha egyeseknek magasabb színvonalú tankönyv jut, mint másoknak. Egyéb praktikus okokból is jobb lenne, ha mindenki ugyanazokból a tankönyvekből tanulna, így a különböző tantárgyak témakörei egymáshoz igazíthatók lennének. Például amikor matematikából az arányokat tanuljuk, érdemes lenne azokat földrajzból a térkép mértékarányain bemutatni. Vagy a különböző történelmi és irodalmi korszakokat is nagyon jól össze lehetne kötni egymással.

Ryan Anna (kontra 2): Csenge, arra reagálnék, amit az egységességről és az esélyegyenlőségről mondtál. Egyfelől azt gondolom, hogy a megkülönböztetés is kulcsfontosságú az oktatásban. Például nem értem, hogy a monopólium bevezetésekor hogyan tennétek különbséget speciális és rendes tanrendű osztályok között?

Mihez kezdenek majd az egységes tankönyvvel a nemzetiségi gimnáziumok vagy a szakiskolák? Ezenkívül azt gondolom, hogy a tankönyv csak egy nagyon kis része az esélyegyenlőségnek, mert például a szociális háttér és a tanárok munkája, tanításuk minősége sokkal nagyobb hatással van a diákok tanulására. Ha az állam az esélyegyenlőség növekedését szeretné elérni, akkor a tanárok képzésének minőségét kéne javítani, mivel a pedagógusok nagyobb hatást gyakorolnak a gyerekekre, mint egy tankönyv.

Caules Anna (pro 1): Anna, azt mondtad, az esélyegyenlőség kapcsán még van hová fejlődünk. Ebben igazat adok neked. Úgy gondolom, a tankönyv-monopólium kiváló lépés lenne efelé, hiszen mindenki számára ugyanolyan, vagy legalábbis hasonló képzést biztosítana. Minden diák, sőt, még a családjaik is profitálhatnának ebből. Például költözés, iskolaváltás esetén nem kéne minden könyvet újból megvenniük, a tanulóknak könnyebb lenne az alkalmazkodás az új környezethez. Ez akár mobilitásra ösztönözhetne az országban belül.

Schlink Melinda (kontra 1): Eddig arról beszéltünk, hogy a monopólium bevezetése milyen hatással lenne az egyes emberekre, illetve hogy ez miben befolyásolná a tankönyvek minőségét. Szeretnék még egy szempontot felvetni, mégpedig a versenyt. Ha bevezetnék az állami tankönyv-monopóliumot, a mostani kiadók és szerzők kiszorulnának a piacról, megszűnne ez a szektor. A demokráciában van egy versenykorlátozás elleni törvény, amely kimondja, hogy az államoknak biztosítaniuk kell a korlátlan versenyt. Ha már demokráciáról beszélünk, meg kell említenünk azt is, hogy a szabad választáshoz mindenkinek joga van, legyen szó akár tankönyvről, akár iskoláról. Az Alaptörvény 16. cikké-

nek 2. bekezdése kimondja, hogy a szülőknek joguk van megválasztani a gyermeküknek adandó nevelést, vagyis ők választanak oktatási intézményt a számára.

Dörner Csenge (pro 2): Melinda, utaltál arra, hogy a tankönyv-monopólium bevezetésével a versenyt korlátoznánk, és ezáltal a kiadók is csődbe mennének. Szerintem ez nem jelentené mindenképpen azt, hogy a magánkiadók nem tudnának tovább fennmaradni. Készíthetnének digitális tananyagokat vagy nyelvkönyveket. Hozzátetted, hogy mindenkinek joga van kiválasztani, milyen tankönyvet használ. Ehhez azonban lenne egy ellenvetésem: az egyházi tankönyveket nagyon erősen kritizálják, mivel egy negyedik osztályos hittankönyvben az áll, hogy a homoszexuális viselkedés halálos bűn. Ez a kijelentés természetesen erős tiltakozást váltott ki, de a köznevelésért felelős államtitkár, Hoffmann Rózsa azt mondta, hogy az államnak az egyház által kiadott könyvekre nincs ráhatása. A monopóliummal azonban el tudnánk érni, hogy az egyházi iskolákban ilyesmit ne taníthassanak.

Ryan Anna (kontra 2): Csenge, érdekes, amit a digitális tananyagról mondtál, ezért is szeretnék először erre reagálni. A mai világban az új technológiai lehetőségeknek köszönhetően a hagyományos tankönyveken túl nagy hangsúlyt kapnak a digitális anyagok. Éppen ezért, azt hiszem, nem érné meg ennyi pénzt fektetni az állami tankönyvekbe, mikor 5–10 éven belül úgyis egyre több tananyag már digitálisan is elérhetővé válik. Szükségtelen monopóliumot létrehozni a tankönyvpiacra, ha úgyis a digitalizálás irányába haladunk. Mondtad, hogy a kiadók továbbra is fennmaradhatnak, de ezt a kijelentést nem igazán tartom megalapozottnak, hisz fennáll a veszély, hogy idővel fizetőképтелenségük miatt

csődbe mennek. Súlyos problémákat okozhat, ha megszüntetjük a versenyt.

Caules Anna (pro 1): Ma azzal a kérdéssel foglalkoztunk, bevezessék-e Magyarországon az állami tankönyv-monopóliumot. Mindkét féltől meggyőző érveket hallhattunk. Beszéltünk az esélyegyenlőségről, a megkülönböztetésről, a tankönyvek sokrétűségéről és megemlítettük a gazdasági szempontokat is. Mindettől függetlenül úgy gondoljuk, nagyon fontos, hogy minden diák számára megfelelő alapokat biztosítsunk a továbbtanuláshoz. Ezért kell bevezetni az állami tankönyv-monopóliumot, mely a tanárok óratervezési és tanítási szabadságát egyáltalán nem csorbítaná.

Schlink Melinda (kontra 1): Mai vitánk az állami tankönyv-monopólium bevezetése körül forgott, többek között a versenypiacról beszéltünk. A legnagyobb problémát abban látjuk, milyen hatással lenne a szabad versenyre, ha az állam lenne az egyetlen tankönyvkiadó. Azt mondtátok, hogy az átlalatok bevezetni kívánt intézkedés egyik célja a minőség biztosítása. Ezzel részben egyetérték, a minőség számomra is nagyon fontos. Mégis úgy gondolom, hogy a minőség eddig is biztosítva volt. Demokratikus országban élünk, ahol a verseny nem kizárható, ezért egyértelműen az állami tankönyv-monopólium bevezetése ellen teszem le a voksomat.

Dörner Csenge (pro 2): Vitánk során a kontra oldal úgy vélte, meg kell őrizni a tankönyvpiac változatosságát, mi viszont azt gondoljuk, hogy az esélyegyenlőség ennél fontosabb. Az is elhangzott, hogy a minőség a szabad versenyen keresztül biztosított, mi azonban ezzel sem értettünk egyet. Sok gyakorlati indokot mondtunk, miért érné meg, ha bevezetnénk a tankönyv-monopóliumot: könnyebben lehetne költözni,

a tantárgyak jobban összhangba hozhatók lennének egymással, és, ami a legfontosabb, az egységes könyveken keresztül biztosítani lehetne az egységesen magas minőséget. Ezekből az okokból kifolyólag szorgalmazom a monopóliumot.

Ryan Anna (kontra 2): A pro oldal első sorban azzal érvelt, hogy egyfajta esélyegyenlőség lenne elérhető azáltal, hogy ugyanazokat a magas színvonalú könyveket biztosítanák minden tanuló számára. Azt mondtátok, hogy a szabad piac nem biztosítja a minőséget. Ez utóbbi igen vitatott pont, hiszen mi pont az ellenkezőjét állítottuk, mondván, hogy a verseny által a minőség is garantált és a különböző igények is kielégíthetők. Ez számomra sokkal meggyőzőbb volt a ti érveléseknél. Szilárd meggyőződésem, hogy az állami tankönyv-monopólium bevezetése nem lenne jó megoldás az átlalatok felsorolt problémákra. Annak érdekében, hogy a magyar tankönyvpiacot megmenthessük és a túlzott ellenőrzést elkerülhessük, továbbra is az állami tankönyv-monopólium ellen vagyok.

Legyen-e kötelezően érvényes az Európa Tanács tagállamai számára, hogy minden évben egy előre meghatározott minimum létszámban menekülteket fogadjanak be?

Dörner Csenge (pro 1): Nap mint nap érkeznek Európába olyan emberek ezrei, akik a háború és a terror elől menekülnek. Az óriási emberáradat hónapok óta nem hagy alább. De a tehermegosztás Európa országai között nagyon kiegyenlítetlen. A menedékjogi kérelmek több mint felét Németországban és Svédországban adták be.

Ám egyetlen ország sem tud egyedül megbirkózni a menekültválsággal. Ezért vitatkozunk most arról a kérdésről, hogy legyen-e kötelezően érvényes az Európa Tanács tagállamai számára, hogy minden évben előre meghatározott minimum létszámban menekülteket fogadjanak be? Az Európa Tanácsnak 47 tagállama van: az összes EU-tagállam, Oroszország, Ukrajna, Törökország. Az Európa Tanács minden tagállama aláírta az Emberi Jogok Európai Egyezményét, amely kimondja, hogy minden ember, akit üldöznek, és emiatt menekülni kényszerül, az országaikban menedéket nyer. Menekültnek azok az emberek minősülnek, akik faji, vallási, nemzeti hovatartozásuk, illetve politikai meggyőződésük miatti üldözéstől való megalapozott féltelmük következtében otthonukat elhagyni kényszerültek. A menekültek befogadásán pedig azt értjük, hogy ezeknek az embereknek a veszély elől védelmet, lakást, élelmet, ruhát és orvosi ellátást biztosítunk.

Azt indítványozzuk, hogy az Európa Tanács minden tagállama évente tegyen ajánlatot, hány menekültet hajlandó önként befogadni. Amennyiben így nem sikerül az összes menekültet szétszítani, életbe lép a kvótarendszer. Ez meghatározná a kötelezően befogadandó menekültek számát, az ország képességei és lehetőségei alapján. Minden menekült csak abban az országban kapná meg a szociális juttatásokat, illetve a munkavállalási engedélyt, amely az ő hivatalos befogadó országa. Sok Európai Unió tagállam gondolja úgy, hogy ha nem fogadják be a menekülteket, távol tudják tartani magukat a válságtól. De ez nagyon igazságtalan. Ezzel az indítvánnyal azt érhetnénk el, hogy mindenki egyenlően viselje a terheket.

František Posolda (kontra 1): Csenge, te azt indítványozod, hogy a menekülteket évente egy minimum létszám alapján osz-

szuk szét az Európa Tanács tagjai között. De mi van akkor, ha néhány tagország ellenáll? Hogyan gyakorolnátok nyomást ezekre az országokra? A másik kérdésem, hogy milyen szabályok alapján osztanátok szét a menekülteket? Figyelembe kell venni a menekültek személyes igényeit, különben nyilván törekedni fognak arra, hogy eljussanak a kívánt célországba. Ezért a ti indítványotok nem működne.

A másik nehézséget abban látom, hogy előbb-utóbb problémák adódnának, és előfordulhat, hogy néhány állam nem tartaná magát a megállapodáshoz. Az Európa Tanácsnak viszont nincs állandó, erős vezető szerve, amely egy ilyen intézkedést érvényesíthetne.

Problémaként merül fel az is, hogyan különböztetjük meg a valódi menekülteket a gazdasági bevándorlóktól. S végül fontos kérdés, hogy vajon az Európa Tanács minden államának felelősséget kell-e vállalnia ennek a globális problémának a megoldásában, mikor nem mindegyikük egyforma mértékben felelős azért, ami azokban az országokban történt, ahonnan a menekültek jönnek. Szerintem ez az intézkedés igazságtalanság lenne.

Ryan Anna (pro 2): Azt kérdelek, mi alapján osztanánk szét a menekülteket. Természetesen elsősorban a minimum létszám lenne a meghatározó, de figyelembe vennénk a menekültek nyelvtudását – az angolt kivéve – és családi kötelezeteiket is. Ha szükséges, a nyelvtudást mérhetnénk is. A kvótarendszer számainak megállapításához az ország népességét, a munkanélküliségi rátákat, a GDP-t és a már eddig felvett menedékkérők számát vennénk tekintetbe. Így az országoknak gazdasági erejük és a munkaerőpiacuk felvevőképessége tükrében kéne menekülteket befogadniuk.

Hogy mi történné azokkal az országokkal, akik egyetlen menekültet sem

hajlandóak befogadni? Ebben az esetben nyomást kell gyakorolni rájuk. Először is felszólítanánk őket, hogy tegyenek javaslatot arra vonatkozóan, hány menekültet fogadnak be önként. Ha továbbra sem hajlandóak együttműködni, akkor elvonnánk a szavazati jogukat az Európa Tanácsban.

Ha az önkéntes felajánlások kevésnek bizonyulnak, és nem sikerül minden menekültet szétosztani, akkor életbe lép a kvóta. Előfordulhat, hogy az országok nem akarják ezekhez a számokhoz tartani magukat, ha nehézségek merülnek fel. De az összes tagállam aláírta az Emberi Jogok Európai Egyezményét, vagyis vállalta, hogy megvédi az emberi jogokat. Ebbe beletartozik a menekültek befogadása. Ezért azt gondolom, hogy ezekért az értékekért erősebben kell kiállnunk. Itt az ideje, hogy a válsághelyzetben Európa országai jobban együttműködjenek, és vállalják a közös értékek szerinti viselkedést.

Iva Lambová (kontra 2): A vita fő kérdése tulajdonképpen az, hogy Európának a saját érdekeit kell-e előtérbe helyeznie, vagy inkább cselekedjen globálisan felelősen? A pro oldal az előbbi támogatja, és azt állítja, hogy Európának segítenie kell a menekülteknek. Anna, beszéltél az Emberi Jogok Európai Egyezményéről, melynek alapján az európai államoknak kötelességük segíteni a menekülteken. Azonban az egyezmény aláírásakor az államok nem tudhatták, milyen hatalmas tömegben érkeznek majd a menekültek. Amikor ezt aláírták, még elképzelni sem tudták, hogy ennyi menekült befogadása mekkora terhet jelent, illetve nem vizsgálták meg, hogy egy ilyen esetre rendelkezésükre áll-e elég anyagi forrás. Javaslatotok ellen legfőképpen az szól, hogy Európa nem képes az egész világ megmentésére. Nem az a megoldás, hogy befogadjuk az embereket, hanem az, ha a hazájukban segítünk nekik. A

mi szolidaritásunknak és nyitottságunknak is vannak határai. Nem tehetjük tönkre, illetve gyengíthetjük meg saját magunkat, hiszen akkor nem leszünk képesek tartós és hatékony segítséget nyújtani. Ezért a kötelező minimum létszám ellen foglalkozni látsz.

Dörner Csenge (pro 1): Iva, aggodalmadnak adtál hangot, miszerint túl sok menekült fog érkezni, és Európa ezzel a hatalmas tömeggel nem fog tudni megbirkózni. Belátom, hogy ez probléma, hogy nem tudjuk, hány menekültre számítsunk, azonban most elsősorban arról a körülbelül egy millió emberről van szó, akik már megérkeztek Európába. Velük valamit kezdenünk kell. Én hiszek abban, hogy az általunk előterjesztett indítvány még mindig a lehető legjobb megoldás, ami a menekültválságra létezik. Valóban nem tudjuk megmenteni az egész világot, ez nyilvánvaló, ezért szeretném hangsúlyozni az egyenlő, igazságos teherviselés fontosságát. Ha ugyanis egy államtól túl sokat követelünk és gazdaságilag összeomlik, annak súlyos következményei lehetnek az egész európai közösségre nézve. Jó példa erre a görög válság: akkor is minden európai ország keményen küzdött azért, hogy Görögország az Unióban maradhasson.

František Posolda (kontra 1): Csenge, arra figyelmeztetsz, hogy a mostani szituáció oda fog vezetni, hogy néhány befogadó országtól túl sokat követelünk. Én azonban azt gondolom, hogy a javasolt minimum létszám ellenére ez a „túlkövetelés” mindenképp be fog következni. Szerintem az nem megoldás, hogy ezeket a problémákat, amelyek már néhány országban fennállnak, egész Európára kiterjesztjük.

Ryan Anna (pro 2): Azt mondtátok, hogy még valószínűleg sok menekült fog érkez-

ni, és hogy az európai segítőkézségnek is vannak határai. Pontosán ezért vannak a minimum számok, melyet az országok saját képességeikhez mérten határozhatnak meg! Tehát elsősorban a konkrét minimum számok alapján osztanánk el a menekülteket, csak akkor lépne életbe a kvóta, ha ez nem elég. Ezenkívül azt gondolom, hogy menekültpolitikánkkal egyben tudatosítani kell az európai lakosságban azt, hogy a menekültek védelme mindnyájunk feladata, illetve azt is, hogy a társadalmunk civilizációs értékei forognak kockán. Épp az ilyen krízishelyzetek mutatják meg, követjük-e az általunk vallott értékeket, nem a békeidők. Ezek alapján kötelességünk a menekültek védelme.

Iva Lambová (kontra 2): Anna, az értékekről beszéltél. Részben egyetértlek veled, hiszen Európának vannak saját értékei, és tudjuk, mi az a szolidaritás. Mi is szeretnénk az embereknek segíteni. De mik lennének a hosszú távú következményei ennek a lépésnek? Könnyen előfordulhat, hogy az emberek – legyenek akár politikai menekültek vagy gazdasági bevándorlók – ezt jeladásnak veszik, és még nagyobb hullámban indulnak meg Európa felé. Mihez kezdünk a további hullámokkal? Ezek az emberek arra számítanak, hogy ők is olyan életszínvonalon élhetnek majd, mint mi. De ez a mi polgáraink életszínvonalának csökkenését jelentené, holott elsősorban őket kellene védenünk.

Dörner Csenge (pro 1): Iva, abban egyetértek veled, hogy még több menekült érkezhetsz. De én nagyon derűlátó vagyok a tekintetben, hogy megfelelő megelőzési intézkedésekkel – például a Szíriával szomszédos országok menekülttáborainak való anyagi segítségnyújtással – enyhíteni lehet az emberáradatot. Szeretnék egy új aspektust is megjeleníteni. Iva, beszéltél a jövő-

ről, és ha már itt tartunk, érdemes megfontolni, hogy Európában, főleg Kelet-Európában nagy szakemberhiány van. Magyarországon például a kormány arra törekszik, hogy minél több szakközépiskola és szakiskola nyíljon, és így egyre több jó asztalos, pék, kertész legyen. A menekültek ezt a szakemberhiányt nagyon jól tudnák enyhíteni.

František Posolda (kontra 1): Ellentmondásos, hogy azzal érveltek, emberiességi okokból segítenünk kell a menekülteket, majd azzal, hogy mi mit várhatunk, illetve követelhetünk tőlük, vagyis hogy azért fogadjuk be őket, mert segítségre számítunk tőlük. Az érkező menekültek közül a háború miatt sokan traumatizált állapotban vannak, sokaknak pedig soha nem volt esélyük arra, hogy szakképzettséget szerezzenek. Ezért a szakemberhiány enyhítése olyan cél, melyet csak hosszú idő múlva lehetne megvalósítani.

Ryan Anna (pro 2): František, arra figyelmeztetted, hogy a menekültek képzettsége nem megfelelő, illetve hogy nem kötelezhetjük őket arra, hogy itt dolgozzanak. De én azt gondolom, hogy ha a menekültek itt tartózkodhatnak, jogaik vannak, és szociális segítyt kapnak, akkor egyértelmű, hogy dolgozni is fognak. Tehát ha megvédjük őket, és kilátást adunk nekik arra, hogy méltóságban élhessenek, akkor az is megéri, hogy kiképezzük őket. Így munkaképesek lennének, pénzt keresnének és adót is fizetnének. Ez mindkét fél számára rendkívül kedvező lenne.

Iva Lambová (kontra 2): Anna, azt állítod, hogy a menekültek jó hatással lennének a gazdaságunkra. De ha a menekültek tényleg csak azért jönnek Európába, hogy biztonságban élhessenek és dolgozhassanak, akkor szívesen maradnának Ma-

gyarországon. Mégis, nagyon eltökélten Németországba és Svédországba akarnak eljutni. Szerintem az ottani nagyvonalú szociális segélyek miatt. Véleményem szerint nem tudnának mind munkát találni és a segélyekből élnének. Igazságos, hogy egy európai polgár ugyanazt a szociális támogatást kapja, mint egy menekült? A német munkaügyi miniszter, Andrea Nahles azt mondta, hogy minden örödi menekült alulkvalifikált, és nem is áll érdekében az, hogy továbbképezze magát. Františekkel értek egyet, szerintem a menekültek nem erősítenék meg a gazdaságunkat.

Dörner Csenge (pro 1): Iva, azt mondtad, hogy ha a menekülteknek valóban csak védelemre van szükségük, akkor megelégednének Magyarországgal, vagy más szegényebb európai országgal is. De szerintem érthető, hogy a menekültek Németországba vagy Svédországba szeretnének menni, hiszen ott az életszínvonal magasabb. Magam is így tennék, ha menekült volnék. Ezenkívül országonként nagyon különbözik, mennyire szigorúak a menekült státusz elismerésekor. Németországban például sokkal nagyobb a valószínűsége, hogy megadják a menekültstátuszt, mint Magyarországon. Ezért fordulhat elő, hogy a menekültek Németországba és Svédországba akarnak menni. Igaz, hogy sokan nem elég képzetek közülük, sokan viszont igen. A menekültek képzése és integrációja valóban nagyon nehéz lesz, hatalmas kihívást jelent majd, de én hiszek abban, hogy megérné.

František Posolda (kontra 1): Csenge, szerintem természetes, hogy a menekültek Németországba és Svédországba szeretnének eljutni, a kedvezőbb elbírálás reményében. De az nem lehetséges, hogy néhány menekült Németországban nyújthatja be a menekültkérelmét, míg mások arra kény-

szülnek, hogy például Csehországban vagy Szlovákiában adják be azt, ahol szigorúbb feltételekkel adnak csak menekültstátuszt. Mi alapján hozunk hátrányos helyzetbe egyeseket azzal, hogy csak ezekben az országokban adhatják be a kérelmüket? Érdeellentét van köztünk és a menekültek között.

Ryan Anna (pro 2): Nem értem a problémát. Ezek az emberek politikai menekültek, az országukban háború folyik. Azért hagyják el az otthonukat, mert ott veszélyben vannak, de ha már megérkeztek egy biztonságos országba, ahol esélyük van az életre, és dolgozni tudnak, akkor minden céljukat elérték, és integrálódhatnak a társadalomba.

A menekültek mostani elosztása nagyon igazságtalan. A dél-európai országok terhei jelentősen nagyobbak, hiszen ezek az országok a Földközi-tengeren átvezető útvonalra esnek, amelyen át a legtöbb menekült érkezik. Ezért szállunk síkra azért, hogy a felelősségmegosztás Európában egyenletesebb és igazságosabb legyen.

Iva Lambová (kontra 2): Anna, azt mondd, hogy a menekültek szeretnének integrálódni. Ebben nem tudok igazat adni neked, hiszen már most rengeteg konfliktus van a menekültek integrálását illetően, például Hamburgban az afganisztáni és szíriai menekültek között. Azon töprengök, hogy vajon szeretnének-e egyáltalán itt lenni. Azok a problémák, amelyek korábban a hazájukban okoztak gondot, most Európában fognak gondot okozni.

Dörner Csenge (pro 1): Mai vitánkban arról volt szó, hogy legyen-e kötelezően érvényes az Európa Tanács tagállamai számára, hogy minden évben előre meghatározott minimum létszámban menekülteket fogadjanak be. Erkölcsei és gazdasági oldal-

ról is közelítettünk a kérdéshez. Számomra az összes közül az játssza a döntő szerepet, hogy ezek az emberek a háború és terror elől menekülnek hozzánk, nekünk pedig a kötelességünk figyelembe venni az emberi jogokat. Ugyanakkor fontos megelőzni az újabb menekültáradatot, de fel kell ismerünk azt is, hogy a menekültek esélyt jelentenek az európai közösség számára. Ezért támogatom a kötelező minimum létszámot.

František Posolda (kontra 1): A vita főképp arról szólt, hogy mi fontosabb: saját európai érdekeinket helyezzük előtérbe, vagy vállaljunk felelősséget egy globális problémában? Milyen mértékben segíthetünk anélkül, hogy önmagunknak ártanánk? A pro oldal szerint a minimum számok igazságos tehermegosztást jelentenének. Én viszont úgy látom, hogy ez nem lenne igazságos, és a problémát nem oldaná meg, ezért ellene vagyok a bevezetésének.

Ryan Anna (pro 2): A mai vitából valószínűleg mindenki számára világossá vált, hogy nagy erkölcsi dilemmáról van szó. Hagyjuk magunkat az értékeink által vezetni, vagy inkább a tetteink következményeivel számolunk? Csak ártana, ha elméleti megalapozottság nélkül cselekednénk, de nem éri meg úgy vitatkozni az ilyen kérdésekről, ha ezek nem megválaszthatóak.

Hiszünk abban, hogy a kettő keveréke jelenti a megoldást. Meg vagyunk győződve arról, hogy a minimum számokkal képesek vagyunk az értékeinket is képviselni és egyben az országok kapacitását is figyelembe venni. Azt gondolom, hogy ez átfogó és emberséges megoldás lenne erre a komplex problémára, ezért támogatom, hogy az Európa Tanács tagállamai számára kötelezően érvényes legyen, hogy minden évben előre meghatározott minimum létszámban menekülteket fogadjanak be.

Iva Lambová (kontra 2): A mai vitában megegyezett a véleményünk a tekintetben, hogy a szolidaritás és az emberi jogok nagyon fontos értékek Európában. Abban is egyetértünk, hogy az európai államoknak együtt kell működniük annak érdekében, hogy megbirkózzunk a válsággal. Azt azonban másképp ítéljük meg, hogy milyen hatással lenne a menekültek befogadása Európára. Szerintünk Európát a menekültek befogadása gyengítené és a helyzetet csak rosszabbá tenné. Így aztán Európa egyáltalán nem lenne képes másoknak segítséget nyújtani, sőt saját magának lenne szüksége segítségre. A menekültek magukkal hozzák Európába a problémákat és gyengítenének minket. Ezért én az ellen szólalok fel, hogy az Európa Tanács tagállamai számára kötelezően érvényes legyen egy előre meghatározott minimum létszámban menekülteket befogadni.



SZEMLE

BAGDY EMŐKE, KÖVI ZSUZSANNA ÉS MIRCICS ZSUZSANNA: FÉNY ÉS ÁRNYÉK – A TEHETSÉGERŐK FELSZABADÍTÁSA. MAGYAR TEHETSÉGSEGÍTŐ SZERVEZETEK SZÖVETSÉGE 2014. (GÉNIUSZ KÖNYVEK SOROZAT 36.)¹

Tóth Teréz: Pegazus Péter szárnyai

Leiket borzasztó volt a veremben egyedül maradni. (...) tulajdonképpen gondolatai e gépies és felületes sírás-rívás közben másutt jártak, valahol alattuk, és e tulajdonképpen gondolatok alatt még tulajdonképpenibbek vonultak el, mint árnyak és kísérő hangok a tengermélyben, úgyhogy az egész függőlegesen összetett sok szólamú zenéhez hasonlított, s szellemét e szólamnak vezetése fönt, alant és középen egyszerre vette igénybe.²

A verembe taszított ifjú József lelkének szimfóniája hallható, árnyak és kísérő hangok a tengermélyben, Thomas Mann halhatatlan nagyregényében. A bibliai József történetének Thomas Mann-i megjelenítésében a tündöklő tehetségű ifúnak nem elsősorban környezetének értetlenségével, elmaradottságával, hanem inkább lelkében megjelenő árnyakkal, jellemének fogyatékosságaival, belőlük fakadó bűneivel kell szembesülnie és megküzdnie ahhoz, hogy az utazása végén fénylő csillagzata a Fáraó udvarában ragyogjon fel, és tehetsége hozzá méltó helyen bontakozzék ki.

A TEHETSÉGEK FELISMERÉSE, MEGÉRTÉSE ÉS SEGÍTÉSE

A 2012-ben indult kutatási-fejlesztési programban,³ melynek összegző tanulmányait tartalmazza a kötet, 101 kiemelkedően tehetséges, Tehetségpont iskolákba járó, középiskolás fiatal személyiség vizsgálatát és fejlesztését végezték pszichológusok a gyerekek szülei, tanárai bevonásával. A kutatás koncepcióját *Bagdy Emőke* dolgozta ki:

„Életkor-független sajátosságuk a pozitív másság, szemléletük, gondolkodásuk, viselkedésük, érzékviláguk általában észrevehetően eltér a normaszinttől. (...) Képességeik működésmintázata kiegyenlítetlen. Fény és árnyék dinamikájával jellemezhetők. Tehetségük fénye a különleges pluszteljesítményben és a másságban tűnik ki, ezt elsődleges pozitív devianciának nevezzük. Az e mögött rejlő lelki árnyék általában rejtve marad. Másodlagos

¹ A kötet hozzáférhető elektronikusan is: http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_36_net2.pdf A sorozat további címei megtalálhatók a szervezet honlapján.

² Thomas Mann: *József és testvérei*. Park Kiadó, Budapest. (Sárközi György és Káldor György fordítása.)

³ A kutatás a TÁMOP 3.4.5-12-2012-0001. *Tehetséghidak Program* keretében a *Kiemelt tehetségek támogatása*, 8. sz. alprojekt, pilot tanulmány szervezeti keretei között valósult meg. A 2012-ben induló személyiségfejlesztő programban 101, 15-16 éves debreceni és budapesti, kiemelkedően tehetséges fiatal vett részt, 50 lány és 51 fiú megoszlásban.

devianciájuk a képességeiket csiszoló, továbbfejlesztő tevékenységek és elfoglaltságok időigénye miatt áll elő. (...) A fiatalok többnyire diszharmonikus, feszült, szorongó személyisége védelemre szorul, önmaguktól is meg kell védenünk (kezeletlen impulzusok, érzelmek), de a szociális ügyességüket is meg kell erősíteniük, mert társas viselkedésük gyakorlóterepe beszűkült.”

A kutatás ugyan a tehetséget körülvevő világ, a környezet horizontális dimenzióját sem hagyja figyelmen kívül, mégis elsősorban az egyediségre, a személyiségre, belső lelki működésének *vertikális dimenziójára*, mélységeire és magasságaira irányítja a figyelmet: a tipizáló, közös vonásokat kereső vizsgálatokkal ellentétben az egyediség megismerésére és feltárására törekednek a kutatók. A tehetség feltündöklése mellett kialakult negatív, problémás személyiségjegyek azonosítása és ezek pozitív irányú formálása, a feltárt problémák meghaladásának segítése és a csoportos személyiségfejlesztés állt a kutatás előterében.

A gyerekek szülei és fejlesztőpedagógusai a program elején kis csoportokba osztva leírták, hogy miben látják a tehetséges gyermekük problémáit, s ehhez milyen megoldásokat javasolnak. Ezt követően a diákok egyéni fejlesztésben vettek részt: a heti egy alkalommal történő konzultációkon a fejlesztő pszichológusok interjút készítettek velük, kreativitástesztet, hajlam- és hivatástesztet, Rorschach-tesztet tölthetnek ki a résztvevők. A program végén hatásvizsgálati kérdőív szerepelt, megismételték a teszt sorozatot, véleményüket is kikérték. Végül a psi-

chológusok személyenkénti összefoglaló elemzést készítettek a gyermekeknek történt változásokról, melyről a szülők is kaptak visszajelzést. A fiatalok közben csoportos fejlesztő foglalkozásokon is részt vettek, erről is készítettek összefoglalót a fejlesztők. Majd újra felkérték a szülőket és a pedagógusokat, hogy írják le, miben látnak változást gyermekük viselkedésében, eredményeiben. A kérdőívek, a tesztek, az összefoglalók és az eredményekről készült elemzések is megtalálhatóak a kiadványban. A szülők-pedagógusok és a fejlesztők együttműködéséből megszületett a szigetmodell: a gyerekek (szülők, pedagógusok által azonosított) szigetszerűen elhelyezkedő, jellemző problémáiból Tehetséghidak – a program által biztosított fejlesztés – vezetnek a harmonikus fejlődés száraz-

földjére. A záró találkozók alkalmával a szülők indítványára létrehozták a Tehetséges Gyerekek Szüleinek Szövetségét. 2013 nyarán közös táborozáson vettek részt a diákok.

A fejlesztő pszichológusok által feltárt problémák a tehetséges fiatalok személyiségstruktúrájában lényegében ötféle problémamintázatba

rendeződtek: a reziliensek, az útkeresők, a perfekcionista, a zárkózottak és a problémákkal terheltek csoportjába. A *Kövi Zsuzsanna* által leírt kategóriákat követően a kötet 8., *Bagdy Emőke* által írt fejezetében személyiségi jogok, titoktartási kötelezettség miatt névtelenül szereplő, fantáziánévvel ellátott öt fiatal – valamennyien egy-egy problémamintázat képviselői – személyiségfejlődését követhetjük végig az egyéni, fejlesztő pszichológussal történő foglalkozások részletes leírása mentén.

a gyerekek (szülők, pedagógusok által azonosított) szigetszerűen elhelyezkedő, jellemző problémáiból Tehetséghidak – a program által biztosított fejlesztés – vezetnek a harmonikus fejlődés szárazföldjére

A SZEMÉLYES FEJLESZTÉS

Az *útkereső* problémamintázat jellegzetességeit produkáló tehetséges személyiség profilját döntően a szomorúság, levertség, a kapcsolati problémák, a túlzott önbizalom, nagyképűség és öntörvényűség személyiségjegyei határozzák meg.

Pegazus Péter, a 16 éves, természettudományi versenyeken sikeres gimnazista első találkozáskor nem túl hízelgő benyomást tett a fejlesztőre: „Jellemző rá a teátrális viselkedés, érzelmi kötődései nagyon alacsony hőfokúak, empátiás készsége alacsony, gondolkodása énközpontú, önértékelése nagyon labilis, hajlamos önmaga túl-, a környezet leértékelésére.” A fejlesztő pszichológus nem szűkölködik a negatív személyiségjegyek felsorakoztatásában: „manipulatív”, „provokatív”, „férfiasan szemügyre vett”, „hárítás”, „rejtőzködési stratégiák” stb. Az efféle mélységi elemzés nagyobb esélyt ad a hatékony fejlesztésre.

A fejlesztővel történő találkozások során döntő szerepe volt az imaginációs, relaxációs gyakorlatoknak, melyek során Pegazus Péter képzeletében képek jelennek meg, a rét, virág, patak szimbólumok, egy kis átlátszó kocka, az énerőt szimbolizálva. A természeti képek a harmónia, a megértés, az egészhez való tartozni vágyás képei. Az imaginációt követheti a töltődés, szemlélődés, megnyugvás és a fiatal önnön reflexiója és értelmezése. A 12 alkalomból

a 12 alkalomból álló foglalkozást követően gyökeres változás áll be a fiatal és a fejlesztője, de ami ennél fontosabb, Pegazus Péter önmagához való viszonyában

álló foglalkozást követően gyökeres változás áll be a fiatal és a fejlesztője, de ami ennél fontosabb, Pegazus Péter önmagához való viszonyában.

A mérés ugrásszerű változásokat mutatott: „minden egyes lelki immunrendszeri képesség, megküzdési eszköz szignifikánsan fejlődött, növekedett.” „Szomorú

kicsit, nehezen indul el, érődik, hogy nem örül, hogy közös munkánk – legalábbis ezen szakasza – véget ért. Bennem vegyes érzések, öröm az elért eredmények miatt, és kicsi szomorúság amiatt, hogy vajon megkaphatja-e a továbbiakban azt a fejlesztő támogatást, ami segíti,

hogyan kibontakozzon.”

Nagyjából ez az összkép a kutatás után, a szerzők megállapítják, hogy a fiatalok tehetségére alig volt hatással a program, és a pályaaorientációban, irányultság befolyásolásában sem tudtak mérésrel kimutatható eredményt elérni. A lelki megerősítés azonban sikeresnek bizonyult.

Egy lehetséges továbblépési irányként írják le egy a pályaaorientációt segítő eszköz fejlesztését, illetve a tehetség kibontakozását segítő pozitív pszichológiai szolgáltatást nyújtó hálózat kiépítését. A pályázat anyagi keretei azonban kimerültek, és csak remélni lehet, hogy a kutatási eredmények tudatosulása a hazai pedagógiai, pszichológiai gondolkodásban és bármely, tehetséggondozással foglalkozó műhelyben megtörténik.

**KAPOSI JÓZSEF: VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK I.–II.
SZAKTUDÁS KIADÓ HÁZ ZRT., BUDAPEST 2015.**

Sávoly Mária: A történelemérettségi, -tanterv, -tankönyv és a szakmódszertan megújulásának krónikája

Kaposi Józsefnek, a magyar oktatásszervezés irányítójának, a történelemoktatás didaktikája és metodikája prominens képviselőjének legutóbb megjelent, a címben jelzett tanulmánykötetei nem egyszerűen a szerző néhány tematikusan válogatott írását jelentik, ennél jóval többet közvetítenek.

A két kötet nemcsak a pedagógustársadalom számára nyújthat tudatos eligazodást a jelen oktatáspolitikai, tanügy-igazgatási rendszer számos vonatkozásában (főleg a történelem-oktatás területén), hanem a tanárképzéshez is alapvető ismereteket közvetít, sőt meg merjük kockáztatni, hogy nem egy laikus érdeklődő figyelmét is felkeltheti.

Az érettségi –, s benne a történelemérettségi-vizsgát bemutató-elemző kötet első tanulmányát a szerző a legszélesebb spektrumból nyitja (*Az érettségi mint a felnőtte avatás rituáléja*), amennyiben a személyi, pszichológiai, társadalmi, kulturális gyökereken át jut el a mai érettségi vizsga megjelenéséig, majd a következő fejezetekben (*Az érettségi bevezetése, a történelem tantárgy szerepe az érettségiben a rendszerváltozásig; Változás az állandóságban – az új történelmi érettségi*) a történelem mint érettségi tantárgy megjelenését,

a történelem adta változásait, végül az új történelemérettségi szükségszerű bevezetését vizsgálja összehasonlító-elemző módszerével külföldi és hazai kontextusban történelmi fejlődésében, kölcsönhatásaiban.

Ennek a – nyugodtan nevezhetjük – történelmi megújulásnak néhány karakterisztikus metodikai szeletét villantja

fel a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról szóló fejezet, melynek fő érdeme, hogy a szerző nemcsak a folyamat szervezőjeként, hanem maga is érdemi alkotójaként, a jövő tanárnemzedék elkötelezett oktatójaként vett részt mind az elméleti, mind a gyakorlati munkában.

A kötetet *A történelem OKTV krónikája* zárja, mely sematikus összefoglalás helyett, hasonlóan az előző tanulmányokhoz, egyfajta útmutatást, eligazodást szolgáltat a történelem tantárgy jelen oktatásának szerteágazó feladataihoz is.

A II. kötet (*Tanterv, Tankönyv, Módszertan*) tanulmányai annak a három nagy elemnek megújulási folyamatát, alkotói munkálatait mutatják be, melyeken a hazai történelemoktatás mint alappilléreken nyugszik.

A szerző első nagy egységként magát a történelmi gondolkodás és a probléma-

a szerző nemcsak a folyamat szervezőjeként, hanem maga is érdemi alkotójaként, a jövő tanárnemzedék elkötelezett oktatójaként vett részt mind az elméleti, mind a gyakorlati munkában

orientált tanítás összefüggéseit, s az ezt szolgáló képességfejlesztő feladatok szerepét jeleníti meg több konkrét – s ma is hasznosítható – példán keresztül.

Külön figyelmet érdemel és akár a jelen napi gyakorlatban is hasznosítható a tanulmánynak *A fejlesztő- és a képességfejlesztő feladatok a történeti gondolkodás kialakításában* című része.

Logikus kapcsolati rendszerben mutatja be a Nat és a kerettantervek szerkezeti összefüggéseinek, tartalmi és követelményrendszerének struktúráját, a tantárgyközi tartalmak rendszerét, s lényegében ebbe a rendszerbe ágyazódik be szervesen a tankönyvek kérdésével foglalkozó tanulmány (*A tankönyv szerepének változásai*).

Ezt követően ismerteti a tankönyv fogalmának változását a nemzetközi és hazai tankönyvkutatás tükrében. Külön érdemes

tanulmányozni a kérdést még plasztikusabbá tevő szerkezeti ábrákat, összefoglaló táblázatokat, diagramokat.

A két kötet tanulmányainak mintegy záróakkordja a módszertannal foglalkozó két egykori írás (*Állampolgárságra nevelés; Az átalakuló tanárképzés és a kiépülő új pedagógiai szolgáltató rendszer összekapcsolódási pontjai*). E tanulmányok nemcsak a közelmúlt pedagógiatörténeti összefoglalását jelentik, hanem hidat képeznek a jelenlegi rendszer felé.

Az állampolgárságra, demokráciára nevelés teljes történeti spektrumának áttekintésére építi fel a szerző az állampolgári nevelés európai trendjeinek, dokumentumainak bemutatását, hogy aztán az 1990 és 2010 közötti változási folyamatot tegye érthetővé és érzékelhetővé, melynek lényegét a következőkben látja:

„A több mint 200 éves múltra visszatekintő állampolgári nevelés tartalmi és módszerei mind időben, mind térben rendkívül nagy változatosságot mutatnak. De abban nincs különbség közöttük, hogy mindegyikük valamilyen állambölcseleti alapra épül (pl. alkotmányosság) és döntően igazolni igyekszik azon államforma (pl. demokrácia) előnyeit, amelyek képviselőiben megfogalmazza tanításait, továbbá olyan tartalmakat jelenítenek meg, amely az adott ország államszervezetét mutatják be a közügyek gyakorlása érdekében. Az oktatási programok – szinte a kezdetektől fogva – az ismeretek nyújtása mellett kivétel nélkül az adott társadalom értékrendjéből következő elvárt állampolgári attitűdre is koncentrálnak, így morális kérdéseket is érintenek. Ebből is adódóan az állampolgári nevelés leggyakoribb pedagógiai módszereit az ismeretforrások sokoldalú feldolgozása mellett kisebb vagy nagyobb mértékben a változatos képességfejlesztés és attitűdformálás határozza meg. (II. kötet 155-156. o.)

Kaposi József az előzők realizálásának biztosítékául az átalakuló tanárképzést és az új, kiépülő pedagógiai szolgáltató rendszer együttesét tartotta tanulmányaiban alapvetőnek – s tegyük hozzá, a két terület azóta is a napi pedagógiai gyakorlat által korrigálódik, formázódik.

Érdemes tanulmányozni azokat az összefoglaló táblázatokat, szerkezeti áb-

rákat is, melyek az általános pedagógiai szakmódszertani felkészültségről, szaknácádó szakterületekről nyújtanak átfogó képet, s még az akkor kialakuló rendszer céljait, struktúráját, tartalmi és követelményrendszerét mutatják be (többek között a minősítési rendszert, a pedagógus-életpályamodellt stb.) melyek azóta is vitatott és a napi gyakorlathoz igazodó

tényezőket jelentenek. A tanárképzés rendszerének szükségszerű változásait pedig a fentiek hatásaként ábrázolja.

A kötetek zárógondolatát már napjaink történései igazolják.

„Mint látható, igen összetett változások zajlanak a pedagógusképzés és pedagógus-életpálya kapcsán, melyek alapjaiban hatnak a pedagógusok életére és munkájára Magyarországon. A számtalan szálon futó, sok ponton újat hozó reformintézkedések csak akkor válthatják be a hozzájuk fűzött reményeket, ha az érdekelt felek partneri együttműködésben valósítják meg, és ha kell, közösen javítanak rajtuk” – írta a szerző 2013-ban, majd így folytatja:

„Mindannyiunk közös tudása, hogy egy reformértékű átalakulás sikeres menedzselésének záloga a fejlesztésben és működtetésben szerzett közös tapasztalat, valamint olyan önkorrekciós rendszer működtetése, amely képes kezelni és feloldani az esetleges problémákat, feszültségeket, valamint olyan belső önmozgással rendelkezik, amely folyamatosan indukálja az innovációs elemek bevitelét a rendszerbe. Régtől tudott, hogy minden változás csak abban az esetben lehet eredményes, ha képes a hazai tapasztalatok és nemzetközi gyakorlat összeegyeztetésére, és képviseli a folytonosság és a változtatás egyensúlyát.” (II. kötet 172-173. o.)



GYIK40



ANYÁM TYÚKJA (1.) A MAGYAR IRODALOM KÖTELEZŐ VERSEI ÖRKÉNY SZÍNHÁZ, 2016.02.13.

Sólyom Nagy Fanni: Eleinte pisszenni sem mertünk

„Csiribiri csiribiri / Bojtorján – / Lélek lép a / Lajtorján.”

Sokunkban idézhet fel kellemetlen emlékeket az iskolai verstanulás, magolás. Értelmetlennek tűnt. Míg kénytelen-kelletlen ismételtük a strófákat, a szavak észrevétlenül jelentésüket veszítették, üressé váltak, csak valami akusztikai élmény maradt meg. Az Örkény Színház társulata arra vállalkozott, hogy ezeknek az elhasznált szavaknak újra jelentést adjon. Iskoláséveink memoritereivel bátran humorizál: ügyesen egyensúlyozva, hogy vers-hagyományainkat méltó módon megőrizze, de feloldja rossz beidegződéseinket; tanít, eszköze mégsem a didaxis, hanem a közös múltidézés.

A színpadon kialakított parasztház verandáján (mely talán éppen egy régi iskola-épületet hivatott megjeleníteni) a versek és a színészek egyaránt gyorsan, lendületesen váltják egymást, és ez a lendület az előadás végéig sem fullad ki. A sorrend látszólag spontán, mégis néhány vers találkozása-kor egyértelművé válik, hogy átgondolt válogatói (Várad Szabolcs) és szerkesztői (Mácsai Pál) munka eredménye az előadás. Az est pilléreit Weöres Sándor versei adják, Kákonyi Árpád és Matkó Tamás érzékeny zenei interpretációjában. Az első – mi más

lenne? – éppen a *Varázsének*, verstanulá-sunk ringó bölcsője, talán mindannyiunk számára az első a műfajban. Innen indul az előadás is, és nagy ívet fut be az utolsó darabig, *Az éjszaka csodái*-ig.

A kínálat gazdag: hallunk Orbán Ottó, Petri, Füst, Szép, Heltai, Zelk, Kálnoky és Nemes-Nagy verset is, melyekkel egysze-

rűen jó volt újra találkozni, de az est főszereplői számomra mégiscsak az igazi nagy slágerek voltak: Balassi, Csokonai, Petőfi, Arany, Ady, Kosztolányi, Radnóti – az unalomig ismert műveikkel, melyek az irodalomhoz fűződő

Az Örkény Színház
társulata arra vállalkozott,
hogy ezeknek az elhasznált
szavaknak újra jelentést
adjon

viszonyunkat formálták, alakították. Az előadáson ugyanis éppen azok a költemények okozták a legnagyobb meglepetést, melyek ritmusa bár belénk ivódott, ál-munkból felkeltve is tudjuk őket, de elfelejtettük (vagy meg sem tanultuk igazán), hogy miről szólnak. „Az volt a célom, hogy azokat a verseket vegyük elő, amelyekről mindenki azt hiszi, hogy tudja őket.”¹ – nyilatkozta még a bemutató előtt Mácsai Pál, és valóban arra kell rádöbbszennünk, hogy a kötelező versekről alkotott elképzeléseinket újra kell gondolnunk.

¹ hvg.hu, 2014. február 24. (http://hvg.hu/kultura/20140224_macsai_pal_interju)

Eleinte pisszeni sem merünk, amikor azonban az Örkeny Színház színészei megteszik helyettünk az első merész lépéseket, gyermeki énünk felébred: ma úgy tűnik, nem fog ránk szólni senki, ha kuncogunk (sőt, hangosan felnevetünk) egy versen, pedig valaha úgy tanultuk, hogy az igazi szentségtörés. Most azonban kaptunk egy lehetőséget, hogy kellemetlen iskolás élményeinket felülírjuk, és ez meg is történik.

A szavak újra értelmet nyernek, és az ezerszer hallott-olvasott sorok hirtelen megtelnek (az egykori és új) tartalommal, a merev ritmusok feloldódnak, mi pedig felébredünk és naivan rácsodálkozunk: hát így is lehet? Most egyszerre nem skandálva halljuk a „*még-nyil-naka-völgy-bena-ker-tivi-rá-gok*”-at, hanem a hevesen féltékenykedő férj hangvételével, Ficza István tolmácsolásában. Csokonai *A reményhez* című versét sem azzal a pökhendi számonkéréssel képzeljük el az iskolában, ahogy most Takács Nóra Diánától hallottuk. Für Anikónak köszönhetően az *Altató* is új arcát mutatja meg: a gyermekével küzdő kimerült anya szinte parodisztikus küzdelmét. *A négyökrös szekér* Vajda Milán által pajkos anekdotává válik. Petri *Slágere* és Ady *Héja-násza* gyengéd kérdés-feleletre áll össze, Debreczeny Csaba lehangoló eleganciával tesz *Vallomást* Heltai Jenő szavaival.

De fájó felismerései is vannak az estének. Kicsit talán becsapva is érzem magam, mikor felidézem, hogy az elhangzó anya-verseket valaha alsó tagozatosként tanultuk mint gyermekverseket. Polgár Csaba visszafogott előadása, a *Mama*, elgondolkodtat: alig tíz évesen vajon mit érthettünk meg ebből a fájdalmas bűntudatból? A *Füstbe ment terv* első soránál elmosolyodom: hát persze, ezt is ismerjük, még fülembe is cseng az iskolás hangsúlyozás, az utolsó sornál pedig már a könnyeimet nyelem vissza: a szavak ugyanazok, mint régen, most mégsem ugyanazt hal-

lom. Az est címszereplője, az *Anyám tyúkja* is megszólal, de nem az iskolában megszokott hangján kotkodál. Enyhíti az eltékozltság érzését, hogy Csuja Imre felvillantja a vers mélységeit, és képes feledtetni velünk azt a gyermeteg harsányságot, amivel a versmondó versenyeken gyakran hall(h)attuk. Megindító, ahogy új köntösbe bújnak nemzeti ünnepeink slágerversei is. Ismerni váltuk, most mégis jólesik újra-gondolni a Himnuszt. Összerezenünk, amikor megszólal egy mobiltelefon, de Mácsai Pál elmélyültsége rezzenéstelen marad. Nehéz elképzelni, hogy még tud újat mondani *A walesi bárdok*, Pogány Judit, Kerekes Éva, Takács Nóra Diána, Kerekes Viktória és Für Anikó drámai előadása most mégis megrendít. *Az éjszaka csodái* családias hangulatú anekdotázást idéz. Amikor a közönség Gálffi László intésére ritmikusan skandálja a „*Tóth Gyula bádogos és vízvezeték-szerelő*” választ, az az érzésem támad, hogy ez a *furcsán előszökkenő pentameter sor* önkéntelenül is kérdéseket válaszol meg hazaszeretetről és összetartozásról.

Az utolsó másodpercek kánon-szerű, a folytatással kecsegtető verskavalkádja már felszabadult örömverselés. A színészek egymást figyelik, velünk együtt nevetnek vagy érzékenyülnek el, az előadást követő hosszú taps pedig egyszerre szól a színészi munkának és ezeknek az egykor halottnak vélt verseknek.

Az *Anyám tyúkja* (I) egyszerre feledtet és emlékeztet, nosztalgiaiával tölt el és felszabadít, átéljük, hogy ez a verskincs valójában kohéziós erő, cinkos összekacsintás, összetartozás a mellettünk ülő idegennel: egy közösség vagyunk, van egy szellemi birtokunk, amit csak *mi* ismerünk, amihez olyan jó volt tartozni ezen az estén.

„*Tejes-ember a kéményen / üldögél, mint nyári réten, / kisgyermek lett újra szépen, / mézes-kenyér a kezében.*”

ABSTRACTS

TÓTH, TAMÁS: The Production of Social Inequalities – A New Leftist, Critical Analysis of Neoliberal Education Policy in the Light of Social Inequalities

Keywords: *critical discourse analysis, critical pedagogy, neoliberal education policy, social inequality, poverty, equity*

The basis of my theoretical research is the contradiction between social inequalities and the unprecedented economic growth. In this article, by the critical analysis of the neoliberal philosophy of economics, I make an attempt at revealing the effect of neoliberalism on education and, indirectly, its effect on inequalities. The analysis identifies such logics of the functioning of economic processes which – contrary to the neoliberal narrative – do not contribute to the creation of prosperity but to the production of inequalities. According to the critical discourse, social inequalities are not symptoms of the malfunction of capitalism, instead, they are deliberate results, originating from its smooth functioning. One of the most important pillars of the social legitimization of processes creating inequalities are schools. Thus, I also examine the effects of neoliberalism (which sustains capitalism)

on education policy, by critically analysing two guiding principles – preparation for the job market and equity – determining neoliberal education policies. My analysis leads to the conclusion that for the economy it is irrelevant whether the education system is equitable or not, because as long as one of the outcome goals of education is to satisfy the needs of the job market in the most effective way possible, the production of inequalities can be sustained simply by the functioning of capitalism. The end of the study, besides criticising the uncritical adaptation of the current pedagogical thought to the market economy presents the revolutionary potential of critical pedagogy. Developing a critical stance towards society and towards the system in youth can become the pedagogical basis of the transformation of economic conditions beyond capitalism.

Tóth Teréz: Digitális Pedagógus Konferencia 2015

ERŐS ÜZENETEK

A digitalizációval kapcsolatos – sok esetben gyártók és forgalmazók által vezérelt és jóváhagyott üzeneteket hordozó – prezentációk visszatérő idegesítő eleme a gép fölé hajoló osztályteremnyi gyerekek látványa. A képernyőn kiskacsák úsznak vagy éppen csipogó-villogó-szikrázó-éneklő és kérésűnkre akár még pozitív fídbekket is gyártó programelemek jelennek meg, il-
lusztrálendő, hogy a digitális natív nemzedék már más (értsd: igényesebb, vizuálisabb, okosabb és a virtuális térben jobban tájékozódó), mint digitális bevándorló szüleik és tanáraik (értsd: lemaradt, „szövegelőbb”, frontális, ügyetlenebb és elvesztett). A prezentációkból, persze, rendre ki-
maradnak maguk a gyerekek, úgy is, mint egyéniségek, és úgy is, mint közösségük tagjai – viszont egyértelműnek tetszik, hogy az applikáció, a rendszer, az eszköz és a kapcsolat (ilyenkor értsd: internet) az innováció, a kreativitás és a modernitás csimborasszója.

Nos, a Digitális Pedagógus Konferencia után – remélhetőleg – az üzleti szféra szereplőinek revideálniuk kell a fenti marketingstratégiát. Végre úgy tűnik, a pedagógusok és szakértők Magyarországon is elhiszik újra, hogy a virtuális térből ki kell

lépni, ha élő, érző, gondolkodó és cselekvő, akarattal, szenvedéllyel élő gyerekekkel foglalkoznak. Ne csak a gyerek avatárja győzze le a gonoszt, ő maga váljon hőssé!

Sallai Éva a konferencia nyitó előadásában a digitális tanulási módok, túlzott eszközhasználat kapcsán feltette a kérdést: Változik-e, aminek változnia kell? Ezzel kapcsolatosan felhívta a figyelmet az *evolúciós megszaladás* jelenségére, amikor egy fajnál megjelenik egy tulajdonság, ám

olyan túlzó mértékben kifejlődik, és öncélúvá válik, hogy akár visszajára süllhet el a dolog: a hatalmas szarvasagancs az ősszarvas faj kipusztulásához vezet, de a színpompás pávatoll is

csak gyönyörködésre jó, a pávakakas nem tudná magát megvédeni, mert akadályozná a menekülésben.

Rab Árpád az Óbudai Egyetemről, aki a plenáris előadások másik szónoka volt, a digitális kultúra és az oktatás szerepéről szólva elmondta, hogy nem az oktatásnak kell beállnia az üzleti világ szabványai mögé, hanem fordítva. Ehhez persze az oktatásnak újra kell értelmeznie és meg kell erősítenie helyét a digitális kultúrában.

A konferencián sor került a 2015-ös Digitális Pedagógus Díj átadására is. A Tempus Közalapítvány által alapított elismerés kitüntetettjeinek jó gyakorlatait bemutató prezentációkban a gyerekeké volt a főszerep, az egyik díjazott, *Dr. Szárnyasné Tóth Teréz* esetében szó szerint. A tanárnő átadta a szót tanítványának, s

így a kőszegi Jurisich Miklós Gimnázium tanulója mutatta be a *GAUSS Budapesten* projektet. Készítettek egy honlapot (<http://gauss.uw.hu/>), ahol virtuális budapesti városnézésen vehetünk részt, s a feladatok

megoldásával matematikai modelleket fedezhetünk fel mi is, pl. a városligeti fák ágainak kifejlődésével összefüggésben (Fibonacci-sorozat). A gyerekek elkészítették a honlap angol nyelvű változatát, hiszen kéttannyelvű iskolába

járnak. „Fontosnak érzem, hogy a diákok mint a digitális nemzedék ne legyen tiltva az iskolában a kütyük használatától, hanem okosan, intelligensen kezelve engedjük, sőt motiváljuk őket a technikák észszerű alkalmazására” – írja *Dr. Szárnyasné* a Digitális Módszertárba, ahol valamennyi díjazott munkája megtalálható számos más ötlettel és kidolgozott programmal együtt. (http://tka.hu/tudastar_kereso)

Nemes-Nagy Katalin Erika, szintén díjazott, a Szegedi Szakképzési Centrum József Attila Általános Iskolájának tanárnője *A fémek – kicsit másképp* elnevezésű projektjét mutatta be. A tanulók HÍD 2/C programban tanulnak, tehát 15.

életévüket betöltötték, de még nincs általános iskolai végzettségük. 50 %-uk hátrányos helyzetű, 45%-uk SNI-tanuló.

Saját okostelefonjaikon készíthették el a tudásukat mérő bemeneti tesztet (*Socrative*) és összegyűjthették ötleteiket a *padlet.com* segítségével. A fémek szerkezetét viszont igazi szívószálból és gyurmából modellezték, amit a tabletekkel, telefonokkal lefotóztak, ezekből *Photogrid* segítségével montázsokat is készítettek, majd Facebookon megosztották egymással. Még Budapesten is voltak,

virtuális budapesti városnézésen vehetünk részt, s a feladatok megoldásával matematikai modelleket fedezhetünk fel

miel jól érzik magukat ebben a közösségben, bent maradnak a rendszerben

az Öntödében, ahol a fiúk pályaaorientáció szándékával tájékozódhattak a fémes munkákról. A *Sway* alkalmazással készítették el a tanulást segítő, összegző vázlatot, amelynek segítségével a program végén a

vizsgára is felkészülhettek, és valamennyien sikeresen továbbjutottak. A Híd-programban egyébként jellemző lemorzsolódás helyett egy tanuló átment felnőttképzésbe, a többiek együtt maradtak, folytatták tanulmánya-

ikat, mert a közösség összetartotta őket. A tanárnő projektje szép példája annak, hogy a digitális technológia, sőt a saját eszköz használata – karöltve a csoportos és páros tanulásszervezési móddal – valóban képes tanulási, szociális és magatartási hiányosságokkal érkező tanulók számára is élvezetessé, gyakorlatiassá és eredményessé tenni a tanulási folyamatot. S mivel jól érzik magukat ebben a közösségben, bent maradnak a rendszerben, kihasználják a lehetőséget, és folytatják a tanulást.

Dénesné Szak Andrea: József Attila és én – játékosan elnevezésű projektjét Kaposméről nyolcadik osztályos, már középiskolába

felvételt nyert diákokkal végezte, akiknek az év végi passzivitását IKT-eszközök alkalmazásával oldotta fel. A projektbe épített *gamifikáció* alapú pontszerzési rendszer

világos játékszabályok mentén értékelt: folyamatosan zajlott a pontok szerzése, extra pontok gyűjtése. A végén kaptak jegyet is a diákok, de nem egyszeri lépésként, hanem a felhalmozott pontokat lehetett beváltani iskolai érdemjegyre. Az érdeklődés végig megmaradt a tanulók részéről, s a tanárnő kedvenc költője sem esett áldozatul a nem túl szerencsés tantervi időzítésnek.



Részlet az egyik diák portfóliójából: a Tedd a kezed homlokomra című mű képversként, szövegelő alkalmazással elkészítve.

Csikó Szilvia, a Sárospataki Református Kollégium, Gimnázium és Általános Iskola tanára *Lovagok az időben* elnevezésű projektjében a diákok szövegértési és digitális készségeik fejlesztése valósult meg, a gamifikációnak megfelelő játékos keret-történetbe ágyazva. Az Asimov regénytrilógiájában feltűnő Hari Seldon professzor készíti el a lovagok múzeumát, a gyerekek segítségével. Számos szöveget olvasnak Rostandtól Rejtőn át Varró Dánielig, festményekkel dolgoznak – mindezt az IPOO tanulási modell (1. információ-gyűjtés, 2. feldolgozás, 3. alkalmazás, felhasználás és 4. tanulásszervezés) mentén. Kimutathatóan fejlődött a gyerekek szövegértési kompetenciája, s a módszer tovább alkalmazható

az enyhén értelmi
fogyatékos diákok
csoportja a terepen tanulói
tabletek segítségével
készített képeket,
videókat, ismertetőket a
veszélyeztetett növényekről

az iskola stratégiai céljának, a differenciált képességfejlesztést igénylő, sokszor hátrányos helyzetű tanulók eredményességének növeléséhez.

Mit tehetünk a természetes élőhelyek megmentéséért? – teszi fel a kérdést elsősorban saját településének homokpusztai védett környezete kapcsán *Benedekné Fekete Hajnalka*, a turai Hevesy György Általános Iskola gyógypedagógusa, ismert s most már díjjal is elismert digitális pedagógus (<http://hamisciprus.blogspot.hu/>). Az enyhén értelmi fogyatékos diákok csoportja a terepen tanulói tabletek segítségével készített képeket, videókat, ismertetőket a veszélyeztetett növényekről, amelynek végső, rendszerezett változatát feltöltötték az iskolai

honlapra. De elküldték a jegyzőnek és a képviselőnek is, így csatlakozva a Szép Turáért civil szervezet kezdeményezéséhez, a helyi természeti értékek védelméhez.

A hatodik díjazott *Filep Otília*, (<http://fizikatan.blogspot.hu/>) a Megyaszói Mészáros Lőrinc Körzeti Általános Iskola fizika – kémia – informatika szakos tanára volt. *Szűnes kémia* elnevezésű projektjében a nyolcadikosok a *GoLab* portál látogatásával savas és lúgos folyadékokat vizsgálnak, kísérleteznek, hipotéziseket állítanak fel, cáfolnak és bizonyítanak mindezt –részben – angolul, önálló, valamint csoportban végzett

tanulással. A szófelhő készítést a tanár is sikeresen alkalmazta diákjaival, nemcsak óra közepén-végén, összegző, de óra eleji, előzetes tudást feltérképező módszerként is. A szófelhő elkészültén túl a diákok ismerkednek a természettudományos

gondolkodásmóddal. A digitális eszközök (tanulói laptopok, okostábla- és egyéb alkalmazások) nemcsak közelebb hozzák hozzájuk a tudományt, önbizalmat is adnak nekik, saját hibáik iránt is elnézőbbekké válnak. A virtuális térből kilépve a hagyományos iskolai térben pedig ezt tapasztalja a tanár: „Mivel a tanulás közben a gyerekek nagyon sok pozitív megerősítést kapnak a végzett tevékenységek során, ki-ki az erősebb területe terén, könnyebben szembesülnek egy esetleges gyengébb osztállyal is. Azt tapasztaltam, hogy dolgozatírásnál könnyebben veszik az akadályokat, a nehezebb feladatok esetében jobban bíznak magukban.” (<http://tki.hu/tudastar/dm/201/szines-kemia>)

A 2015. október 17-ei Digitális Pedagógus Konferencia Digitális Pedagógus Díjjal kitüntetett tanárai nem azt a téves és káros üzenetet közvetítették, hogy könnyítsd meg, tedd fogyaszthatóbbá a gyerekek számára a tanulást modern IKT-eszközökkel. A digitális technológiát, eszközöket és alkalmazásokat fel- és kihasználva a diákok megdolgoztak képességeik kibontakozásáért és eredményeikért, természetes módon behelyezkedve a számukra még ismerős játék és a szintén ismerős virtuális valóság világába. Az elért eredményeik viszont már a fizikai valóságukban hasznosulnak: nem hagyták abba az iskolát, vagy a településükért tettek, vagy éppen „csak” a természet törvényeivel ismerkedtek meg.

Az volt a benyomásom, hogy a konferencia résztvevői derűsen, inspiráltan és lélekben felfrissülve térhettek vissza saját műhelyükbe, iskolájukba.

Veszprémi Attila – Tóth Teréz: Közoktatási innovációkról

Konferencia-beszámoló

2015. október 20-án és 21-én az OFI a Microsoft Magyarországgal karöltve, a Modern Iskola közreműködésével a Millenárison rendezett *Így tanulunk mi! Digitális innovációk a köznevelésben* címmel konferenciát és szakkiállítást (a Nemzeti Köznevelési Portál elindítására is ezen az eseményen került sor). A rendezvény egyúttal a másfél évvel ezelőtt elindított TÁMOP 3.1.15 projekt nagyszabású záróeseménye is volt. A következőkben a konferencia három programjáról lesz szó.

1. Romák a tankönyvekben (Veszprémi Attila)

Az Egyenlőség és kirekesztés témaköre az oktatásban című első napi szekció első előadója Dr. Orsós Anna, a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének habilitált docense volt, akinek *A cigány/roma kultúra reprezentációja az új tankönyvekben* című előadását hallgathattuk meg. A kutatócsoport feladata volt felderíteni, hogy a Nat és a kerettantervek szabályozóként milyen mennyiségben és miféleképp írják elő a roma kultúra reprezentációját, illetve mindennek hogyan tesznek eleget a tankönyvek és más tartalomhordozók. A kutatók ezen túl interjúkat készítettek szakértőkkel és oktatáspolitikai szereplőkkel, fókuszcsoporthoz

interjúkat a közoktatásban tanítókkal, jó gyakorlatokat gyűjtöttek, disszeminációról ötletek, és szakmai műhelymunkát végeztek roma/cigány szakemberek bevonásával.

Összesen 262 konkrét tartalomhordozó vizsgálatát írta elő a pályázató – 119 tankönyvét, 109 munkafüzetét és 34 gyűjteményét az OFI, az egykori Nemzedékek Tudása és az Apáczai Kiadó kiadványai közül. 16, szakemberekből álló munkacsoport dolgozott a feladatokon. Az első kérdés ez volt: *van-e* az adott kiadványban bármi is a cigányokat illetően? Ha nem volt, a kutatók végignézték a kiadványt: *van-e* olyan tananyagegység benne, ahol pedagógiai relevanciája lehetne a roma tematikájú kapcsolt tartalomnak, és ennek jelenléte nem volna erőltetett, negatív hatású.

A cigány tematikájú tartalmakat részletes, alapos szövegminőségi vizsgálatnak vetették alá, valamint azt figyelték, hogy a szövegrész mennyire sztereotip vagy mennyire készült tankönyvi automatizmussal (volt ilyen bőven! – szúrta közbe az előadó), pontosan miféle szerepben van jelen, illetve melyek lehetnek a fejlesztési lehetőségek az adott szöveghelyen. A kutatók úgy találták, hogy a Nat előírásaival szemben mindössze 67 kiadványban van szó a cigányságról, 195 kiadványban (74%) egyáltalán nincs ilyen kapcsolt tartalom, noha ezek közül 141 olyan, ahol az beilleszthető vagy kifejezetten fontos volna. A szövegek általában sztereotipikusak, kevés foglalkozik a cigányság történelmével, nyelvével, demográfiai adataival, gyakran funkciótlanok, vitathatóak vagy pontatlanok, a roma tematika többször negatív kontextusban kerül elő. A könyvek közül sok semmilyen nemzetiséggel nem

foglalkozik. Van, ahol maga a kerettanterv sem írja elő ezt – ez esetben mondható, hogy a kerettanterv nem felel meg a Nat előírásainak. A szakértői interjúk alanyai hangsúlyozták a cigányság reprezentációját is tudatosan kezelő óvodai nevelés fontosságát, illetve ugyanígy a pedagógusképzését. Ma kötelező jelleggel nem része az alapképzésnek a romológia vagy a nemzetiségi ismeretek, noha fontos volna. A fókuszcsoporthoz tartozó pedagógus alanyai szerint a tankönyvek nagyon kevés

segítséget adnak, kevés az ismeretanyag, nem lehet érdemben előre jutni általa. A meglévő tartalom gyakran bizonytalan és pontatlan, illetve tartalmaz olyan kijelentéseket, amelyek kedvezőtlen hatásúak. Általános megfigyelés, hogy főként irodalom- és történelemkönyvekben merül fel a cigányság mint

a szövegek általában sztereotipikusak, kevés foglalkozik a cigányság történelmével, nyelvével, demográfiai adataival, gyakran funkciótlanok, vitathatóak vagy pontatlanok

téma, pedig fontos lenne, hogy a többi területen is jelen legyen.

A kutatók szerint a Nat-ot és a kerettantervet össze kell hangolni, hogy a szabályozás rendben legyen minden tantárgy esetében. A tankönyvekben fel kell oldani végre a fogalmi tisztázatlanságot. „*Nemzetiség, etnikum... Nem tudják nevükön nevezni a cigányokat*” – mondja az előadó. A pedagógusképzést illetően minden nemzetiség szempontjából át kell vizsgálni az alapképzés anyagait, fontos az érzékenyítés, hiszen a meghatározó, hogy a tartalmat hogyan interpretálják majd a pedagógusok. A jó gyakorlatokat a felsőoktatásban is elérhetővé kell tenni. Szükséges a gyakorlóiskolai rendszer felülvizsgálata is. Ezekben az iskolákban van a legkevesebb cigány tanuló. Ha itt gyakorolnak a pedagógusjelöltek, torz képet kapnak a valóságról. A kutatók szeretnék, ha nem csak elit isko-

lából lehetne gyakorló iskola (bár ennek újragondolása éppen zajlik). Addig is valamit csinálni kell – jelezte az előadó. Adatbázis épült a kutatás eredményeiből, amely jó vitaanyag lehet egy gyakorlati változtatáshoz. „*Nem találtunk olyan könyvet, ami nem szorul átdolgozásra*” – tette hozzá *Orsós Anna*, majd elmondta, remélik, hogy a döntésre jogosultak nem egyedül döntenek majd, hanem megtalálják azokat az embereket, akiket a munkafolyamatokba be lehet vonni – és mérlegelnek.

2. Tanári digitális szekció (Veszprémi Attila)

A *Microsoft Innovatív Tanárprogram és a Tanárblog* szekciójában a második napon elsőként *Prievara Tibor*, a budapesti Madách Imre Gimnázium angoltanára, a Tanárblog (www.tanarblog.hu) társszerzője tartott előadást *21. századi tanár – készségek és kétségek* címmel. A címhez képest most már elől vannak a kétségek – kezdte. Lassan változik az oktatási rendszer. Ma az alapkérdés: mit kell ahhoz tanítani, hogy a diákjaim később sikeres munkavállalók legyenek? A kérdés haszonelvűnek tűnhet, ám röviden összefoglalva: a mai diákok haszonelvűek – mert félnek. Nem evidens a megélhetés, ezért a tanulók mindentől elfordulnak, ami nem működik; türelmetlenebbek, ha nem azt kapják, amit szeretnének; kevesebb a bizalmuk bennünk, mert tudják, hogy nem számíthatnak rájuk. A mai szülők is azt akarják, hogy legyen készítvé a gyerek a megélhetésre,

a kutatók szeretnék, ha nem csak elit iskolákból lehetne gyakorló iskola

kevesebb a bizalmuk bennünk, mert tudják, hogy nem számíthatnak rájuk

a jövő munkahelyei azonban még nem is léteznek. A mai tanárok IKT-s felkészültségét szinte egyáltalán nem befolyásolja életkor, ellátottság, szak vagy továbbképzés, csakis a pedagógiai hit: aki a tanulás felől közelít, az használ IKT-t, aki a tanítás felől, az nemigen. Közben épülnek azok a közösségek, amelyek verseny helyett a kooperációra alapoznak. A Microsoft Innovative Educator programban (idén 40 szabad hely várja a tanárokat) a maradáshoz nem kell siker – ez a közösség csak ad.

Ezután *Nemes-Nagy Erika* és *Tóth Éva* szakiskolai tanárok mutatták be a Sway felhőalapú prezentáció-készítő applikáció osztálytermi használatát. A dinamikus kép-, videó- és szövegkezelésre képes, platformfüggetlen, a szerzői jogok helyes kezelésében is beépített segítséget nyújtó szoftver a gyerekeknek azonnali sikerélményt okoz, nagyon gyorsan felfedezik a diákok, hogy ők is képesek ilyen készíteni.

„Mivel online dolgozunk, nem érdekes, ha összeomlik a gép” – mondták az előadók. Három, 11. osztályos szakiskolások által készített, különböző összetettségű swayt tekintettünk meg szépségápolás

témakörben.

Következett *Nádori Gergely*, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium tanára, a Tanárblog szerkesztője, aki elmondta: idén indították el iskolájukban a laptop-suli programot. Az AKG digitális iskolává válik, füzetek – és sokszor könyvek – helyett alapvetően OneNote for the Classroomban dolgoznak és kommunikálnak egymással a diákok és a tanárok. *Nádori Gergely* néhány mondat után 12 jelen lévő hetedik osztályos diákját arra kérte, üljenek be a

közönség soraiba a gépükkel, és mondják el, mutassák meg, hogyan tanulnak a mindennapokban. Egy-két perc alatt kis csoportok alakultak, a diákok pedig minden kérdésünkre válaszoltak. Megtutuk többek közt, hogy – bár „van, aki csak játszik a gépén” –, a tabletek ténylegesen napi használatban vannak, van könyvük, de jellemzően nem használják. A rajz és a testnevelés kivételével mindent így tanulnak. A szoftverfelületen három alapvető kommunikációs csatorna van: tanári tananyagfelület, közös tér, illetve személyes tanár-diák kapcsolati terep. A digitális közegben mindennapos a csoportmunka. A gyerekek informatívak, világosak, keresetlenek voltak.

Lavotha Zsófia gyógyterapeuta, pedagógus a Kórházsuli Programot mutatta be, amelynek keretében tanárok és középiskolás diákok közös projektjeként digitális tananyagfejlesztés folyik hosszú ideig kórházba kényszerülő, a mindennapi életből kiszakadó gyerekek részére. A programban még a kórházba bejáró diákmentor igénylésére is lehetőség van. A rendszer még gyerekcipőben jár – mondta az előadó –, de 2015 októberében már lezajlott az első kórházsuli-konferencia, a beteg gyerekek érzik, hogy fontosak, ez pedig erős motivációt jelent számukra.

A kórházpedagógusoknak nagy segítség a program, a segítők pedig értelmes és kreatív munkát végezhetnek az önkéntes közösségi szolgálat óraszámának terhére.

(A továbbiakban még több résztvevő mutatott be érdekes és jó használható programot, alkalmazást saját iskolai gyakorlatából, *Farkas Róbert*, *Nádori Gergely*,

Barsi Anna, *Gergely Anna*, *Tóth Éva*, *Földesi Gergely*, *Győri Hedvig*, *Főző Attila László*, *Könyves Tóth Zsuzsa* és *Vajda Éva*.)

3. Elindult a Nemzeti Közzoktatási Portál (Tóth Teréz)

Szakmai körökben nagy várakozás előzte meg az NKP hivatalos megnyitóját. A Millenárison tartott ünnepélyes megnyitóján *Kojanitz László*, a projekt szakmai vezetője elmondta, hogy a cél az új tanulási környezet, a pedagógiai módszertani megújulás és a digitális tananyagok felé történő elmozdulás előse-

gítése volt a nyomtatott tankönyvek helyett. A tisztánlátás okán azt hozzá kell tenni, hogy az NKP mindezt úgy teljesíti, hogy elsőgenerációs digitális tananyagokat tartalmaz, elsősorban tartalomszolgáltató funkciót tölt be, és a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptantervben leírt kerettantervekhez készült tankönyvek ismeretanya-

gát sajátíttatja el – azaz az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó lexikális ismeretek bővítését szolgálja túlnyomórészt klasszikusnak tekinthető teszt-feladattípusok segítségével. A por-

tál mint tartalomszolgáltató a hagyományos papíralapú tankönyveket jeleníti meg pdf-, illetve egy lapozó formátumban. A digitális feladatok többsége klasszikus tesztfeladat, a technológiának mindössze annyi szerep jutott benne, hogy kattintással és drag-and-drop¹ funkcióval töltjük ki őket. Egyes animációk és a Zanza tv videó

12 jelen lévő hetedik osztályos diákját arra kérte, üljenek be a közönség soraiba a gépükkel, és mondják el, mutassák meg, hogyan tanulnak a mindennapokban

a digitális feladatok többsége klasszikus tesztfeladat

¹ Az egérrel, rákattintás után viszünk át a képernyőn valamilyen grafikai elemet a megfelelő helyre (a.m. húzd és ejtsd)

szépek, s valóban – *Kojanitz* elmondása szerint – rövidségük okán könnyen beilleszthetők a tanórába. De befogadásuk jellemzően receptív készségeket igényel, a feldolgozásukat hivatott feladatok megint csak hagyományos értelemben vett szövegértési és ismereteket ellenőrző feladatok (sima átvételek tankönyvekből). *Kojanitz*nek azonban abban egészen biztosan igaza van, hogy a Nemzeti Köznevelési Portál ma még nagyon sok magyarországi pedagógusnak új tanulási környezetet fog jelenteni, módszertanilag megújulhat, hiszen levetít egy kisfilmet az

okostáblán vagy kivetítő segítségével a laptopjáról, és a feleletválasztós tesztet nem kinyomtatva adja oda papíron a diákoknak, hanem

érintőképernyőn: tableten vagy okostáblán. A világhálón való tudásszerzés azonban a többnyire digitális szövegekben zajlik, hipertextekben, amelyekben fejlett navigációs készségre van szükség az információ gyors elérésére, és megtalálására egyértelmű útmutatás nélkül, ami fejlett kritikai gondolkodást igényel még a relevancia megállapítására is.

A tartalomszolgáltató jellegét segíti a könnyen elérhető egyszerű felület és a tananyagok, amiből könnyen és élvezetesen elsajátíthatóak a Nat-hoz igazított tananyagelemek – ez utóbbi tulajdonságot hangsúlyozta ki *Merényi Ádám*, a portált fejlesztő Microsoft Magyarország oktatási üzletág vezetője. Böngészőből indítható, külön alkalmazás telepítését nem igénylő portálról van szó, egy új eszköz a pedagógus kezében. Nem önálló, a tanárt helyettesítő tanulásra tervezték, hanem otthoni tanulás mellett tanórai használatra is. A videók és animációk néhány percesek csak, könnyen a tanórába illeszthetők. Azt azonban nem árt tudatosítani, hogy míg egy felhasználóbarát, könnyen kezelhető

felület vagy alkalmazás vonzóvá tehet egy terméket vagy szolgáltatást a vevő számára, addig a tanítási-tanulási folyamatban a fokozatosság elvének is érvényesülnie kell a feladatok nehézségét illetően. Melyik pedagógiai szakértő gondolja, hogy a mai fiatalok a könnyen fogyasztható tananyagokból tanulnak a legeredményesebben?

A tanárok és diákok regisztráció során saját tananyagokat szerkeszthetnek, megoszthatnak, a rendszer a tesztek eredményeit tárolja. A hitelesség biztosított: a Natban leírt kerettantervekhez készített

tankönyvek közvetlen elérése, a szakértők által biztosított hiteles forrásból származó, „kodifikált tudás” – tudatosítása a keresés során megnyug-

tató lehet. Mint egy virtuális könyvtár, ahol egyébként nagy hangsúlyt fektetett a fejlesztő cég a biztonság kérdéseire is, még etikus hekkereket is bevontak a tesztelésbe! Meg kell jegyeznünk azonban, hogy ha tanárként kizárólag egy ilyen portált használunk tudásforrásnak, akkor a kritikai gondolkodást, az információ hitelességének megkérdőjelezését nehéz lesz tudatosítani, készségi szinten elsajátíttatni a tanítványainkkal. Ha ezek a készségek másodlagossá süllyednek, akkor a mi diákjaink többsége még mindig abban az illúzióban fog tanulni, hogy egy adott helyen főtt van minden hiteles és megbízható tudás, amit ő viszonylag könnyedén elérhet és elsajátíthat. Nem alakítja ezt a tudást, hiszen az nem változik.

A Nemzeti Köznevelési Portál lehetőséget nyújt azon pedagógusok és diákjaik számára, akik eddig ódzkodtak a digitális technológia használatától a tanítási-tanulási folyamatban. Elsősorban azok számára hiánypótló, akik a digitális pedagógussá válás útján most akarják megtenni az első lépéseket, és rövid időn belül örömet ta-

etikus hekkereket is
bevontak a tesztelésbe

lálni a fejlesztésekben, látni azok hasznát és a pedagógiai folyamatokat támogató jellegét. Fontos azonban azt is észben tartani, hogy a portálnak alapvetően tartalomszolgáltató funkciója van, és nagyon sok, a nyomtatott tankönyvekben is megjeleníthető feladatokat tartalmaz – a XXI. században a versenyképességhez és boldoguláshoz nélkülöz-

hetetlen digitális szövegértési képességek fejlesztésében csak a legalapvetőbb szinten

a XXI. században a versenyképességhez és boldoguláshoz nélkülözhetetlen digitális szövegértési képességek fejlesztésében csak a legalapvetőbb szinten segít

segít. A valóban digitális tananyagokban és a digitális szövegértési készségek elsajátításában jártas szakemberek, pedagógusok, fejlesztők inkább fenntartásaikat fejezték ki a feladatok minőségét illetően.



SZERKESZTŐI JEGYZET

Lapszámunkat átlapozva feltűnhet olvasóinknak, hogy ezúttal két rovat is hiányzik. Ez annak a következménye, hogy az ezekbe a rovatokba illő írások másutt szerepelnek. A Látószögbe került írások egyúttal vitairatok is, a Műhely rovat digitális tematikájú összeállításának több írása is igazi tekintés.

Lapunk hátsó borítóján folytatjuk a Magyar Pedagógiai Társaság megalapításának 125. évfordulója alkalmából az előző számunkban megkezdett múltidézt. Egyúttal szeretném beismerni szerkesztői külön buzgalmamat is. Az a furcsa érzésem támad ugyanis a magyar pedagógiai múltba való minden belépésnél, hogy mintha mai iskolai világunk és múltja közt volna valami láthatatlan fal, melyet a szocializmus negyven éve épített fel, s elmúlt huszonhét évünk sem bontotta le, legalábbis abban az értelemben nem, hogy egy nagy, létünket megalapozó szellemi történetként tekintsük tanár- és diákelődeink évszázadaira, ahonnan ezerféle inspirációt nyerhetünk. Pontosabban: ezen inspirációk nélkülözhetetlenek a jelenhez (még a falakat építő korszakról sem gondolom másként, a legkevésbé sem), mert különben nem értjük meg soha kudarcainkat (ahogy történt és történik), s kétbalkezesek, amatőrök, kezdők, könnyen befolyásolhatók leszünk minden próbálkozásunkban.

A borító szövegeinek szerzője Németh Antal (1894-től bejczy (Bejc, Vas vm., 1838. jan. 17. – Győr, 1902. jan. 21.)

tankerületi főigazgató. A kötet, melyből az idézetek valók: „Emléklapok b. – dr. kir. tan. Győr-tanker. kir. főig-nak tanári értekezleti beszédeiből. Összegejt. L(asz) S(amu) középisk. tanár. Győr, 1896.” (*Magyar katolikus lexikon*)

Most, amikor a KLIK feldarabolása zajlik, remélhetjük-e, hogy leendő tankerületi főigazgatóink (nem tudom, mi lesz majd az új központok vezetőinek megnevezése) rendelkeznek majd afféle felkészültséggel, pedagógiai múlttal, mint százhuszonöt évvel korábbi, a pedagógia történetben nagy nevet nem szerzett elődjük – aki írt matematikai-didaktikai értekezést, diákoknak zsebkönyveket, foglalkozott neveléstörténettel, pedagógiai alapkérdésekkel, tankerületi beszámolóit nyilvános dolgozatok, szépirodalmat fordított németből, latin-magyar zsebszótárt készített, tanár és bölcsész értelmiségi maradt (bírt maradni) hivatalvezetőként is –, s következésképpen mernek-e, képesek lesznek-e majd az igazgatótjaik (elengedhetetlen, visszaszerzendő szakmai szabadsága és intézményi autonómiája) felől gondolkodni a köznevelésről és a közoktatásról, saját teendőikről, ügyelve minden részletre. Vagy legalább, a múlt felé fordulva, felismerik-e tennivalóik helyes sorrendjét, az oktatás-ügyi gondolkodás itt és most érvényes (mert örökölt és működő) logikáját.

2016. április 28.

Takács Géza

Majzik Lászlóné-díj 2016

Második alkalommal adták át a Majzik Lászlóné-díjakat, melynek alapításáról 2015-ben határozott az Új Pedagógiai Szemle Szerkesztőbizottsága – egyetértésben a lap szerkesztőségével; kiadójával, az OFI-val; és szakmai támogatójával, az MPT-vel.

A díjjal az alapítók hozzá kívánnak járulni Majzik Lászlóné, a kiváló és fáradhatatlan szerkesztő, a pedagógiai közélet jeles személyisége és szervezője emlékének megőrzéséhez.

A díjjal, a kiemelkedő teljesítmények elismerésével az alapítók a lap szakmai minőségének erősítését szeretnék segíteni.

A díj egyaránt szólhat a díjazott dolgozat szakmai eredetiségének, elméleti igényességének, a szemléleti horizont tágasságának, a pedagógiai gyakorlat újszerű megközelítésének, az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat értelmezési minőségének, az írás irodalmi értékeinek, az írással vállalt szakmai-közéleti bátorságnak.

Az Új Pedagógiai Szemle 2016. április 8-i szerkesztőbizottsági ülésén szavazással

határozott a 2015-ös évfolyam két díjazandó szerzőjéről/művéről.

A szavazás eredményeként a 2015-ös évfolyam díjazottjai:

Imre Katalin, a *Rossz portfólióm* (1–2. szám) és *Jó portfólióm (avagy hétköznapi gyávaságaim)* (9–10. szám) című írásainak szakmai-közéleti bátorságáért, és

Gombos Péter, Hevérté Kanyó Andrea és Kiss Gábor *A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai* (1–2. szám) c. tanulmányuk magas szakmai színvonaláért.

Az ünnepélyes díjátadóra 2016. április 15-én a Magyar Pedagógiai Társaság *Az értelemig és tovább* című felsőoktatási konferenciája kereteiben, az ELTE-PPK Aulájában került sor. A szakmai elismerést – mely emlékkönyvvel, emléklappal, egy diákalkotással s egy éves lapelőfizetéssel jár – *Majzik Katalin* (Majzik Lászlóné lánya) és *Dr. Halász Gábor*, az ÚPSZ Szerkesztőbizottságának elnöke adták át.

A díjazottaknak szeretettel gratulálunk!

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

A pótolhatatlan tanár

Utasítások, egyéni rátermettség

Megfigyeltem a tanárok eljárását, kezelésmódját, tekintettel a kiadott *Módszeres utasításokra*, amely utasítások éppen nem akarják a tanár kezét megkötni, hanem inkább csak egy-egy mintát akarnak nyújtani; de nem is adhatni a tanítás vezetésére általános elveken kívül egyebet, mert az individualizmus szerepét, a rátermettséget és tanítói hivatást nem lehet szakaszokba foglalni; éppen azért a sikert jövőben is a tanár személyének, érdemétől, munkaszeretetétől, valamint az ifjúság tehetségétől és szorgalmától várhatjuk. (...) Az egész módszeres küzdelem a körül forog, hogy amint csak lehet *a)* mindent az iskolában sajátíttasson el a tanár; *b)* hogy addig tovább ne menjen, míg arról meggyőződve nincsen, hogy az osztály legnagyobb része a tanár fejtegetését megértette, fölfogta; *c)* hogy a tanár annyit követelhet a tanulótól, amennyit felfogás után megtanulhat.

Figyelmetlenség

Mit tagadnám, kínos benyomást tett rám azon tapasztalat, hogy az I. és II. osztályban a tanár urak által megfejtett, a magyarázat után elmondott tananyagokról a következő tanórán a fölhívottak beszámolni nem tudtak. (...) A hiányosság egyik okát az I. osztályban majdnem hajlandó volnék a tankönyvben is keresni, – mert úgy látom, hogy a philologiai subtilitásnak a siker, a begyakorláson alapuló ügyesség esik áldozatul. (...)

Idegesség

Korunkat az az idegesség korszakának nevezik. (...) s ezen lehangoló betegségnek egyik okául az iskolai rendszert, illetve az iskolákat is komolyan számitásba veszik, s azt mondják, hogy tanügyünk mélyreható reformokat igényel. Sajnálom a középiskolákat, mert azokban már eddig is oly sokféle bajnak forrását keresték. Elnevezték őket: butító iskoláknak; kimondották, hogy az ifjúság látóképességét, vagyis szemeit teszi tönkre (s abban mellesleg mondván is valami igaz), most meg, hogy idegesség okozója. (...) ki merem mondani, hogy a jó és ifjúságot szerető tanárnál a túlterhelés, mely az idegek megrontója, elő nem fordul. A jó tanár majdnem mindent pótol, de őt semmi sem pótolhatja. (...)

(Részletek Dr. Bejczy Németh Antal királyi tanácsos, győrkerületi királyi főigazgató

Tanárértekezleti beszédeiből)



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG