



ÚJ
SZ

ÚJ
Pédagógiai
Szemle

2022 / 3–4.

A FINN OKTATÁS HAJTÓEREJE – A BIZALOM
IRÁNYÍTOTT KUTATÁSALAPÚ TANULÁS – DIÁKATTITÜDÖK
NYELVOKTATÁSBELI HALLGATÓK AZ ONLINE OKTATÁSRÓL

Tanulói munkaterhek az iskolai testnevelésben

Digitális csatornák óvoda és szülői ház között – a pandémia előtt

Változások a dualizmus népiskolai tantervpolitikájában

Iskolai konfliktusok a numerus clausus bevezetésekor

Napló

MERRE, TÖRTÉNELEMTANÍTÁS?

A képekről

Képeink ezúttal a Fortepan nyilvánosan elérhető gyűjteményéből származnak. Ünnepi, vagy inkább „ünnepes” képeket kerestünk, főként gyerekeket, fiatalokat, fiatal felnőtteket az ünneplések közegeiben, szerepeiben, jelmezeiben, maszkjaiban és maszkjai nélkül, körülbelül 1920 és 1990 között.

A képek egy részén az épelméjűségnek alig vagy egyáltalán nem látni nyomát. Ezen megszorított, sorba rendezett, emberi mivoltuk megélésében korlátozó módon irányított, normalizált, kontrollált emberi lényeket látunk együtt ünnepelni valami olyan pillanatot, eseményt vagy narratívát, amely semmi másra nem alkalmas, mint hogy arra emlékeztessen, ami korlátoz és kontrollál, miközben mindezt szabadságnak, törődésnek és közösségiségnek kell érezniük.

Más képeken viszont gyerekek, fiatalok néznek ki a korlátok közül, és a szemükkel megüzenik, hogy a korlátokon túl van az élet.

Meg azt, hogy hát hogyan lenne másféle ünnep is. Igazi. Persze, hogy lehet olyat. Lehetne vagy lehetett volna. – V. A.

A képek a **címlapon**, illetve a **B2, a 3., 28, 101., 116., 123., 137., 143–146. és a B3 oldalon** láthatók.



1934, Sopron, Hunyadi János utca 8-10., Evangélikus Liceumi Diákotthon. Forrás: Fortepan / Vargha Zsuzsa

**ÚJ
SZ** **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

72. évfolyam
2022 / 3–4.

ELEKTRONIKUS KIADÁS

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5** JAKAB GYÖRGY: A történelem tanítása a 21. század elején

TANULMÁNYOK

- 29** GÖNCZÖL ENIKŐ: A finn oktatás X-faktora: A BIZALOM – Esettanulmány a tanárok iránti bizalom evolúciójáról Finnországban az elmúlt 30 évben

TANULMÁNYOK (MŰHELY)

- 49** SZALAY LUCA – BORBÁS RÉKA – FÜZESI ISTVÁN – TÓTH ZOLTÁN: A kémia tantárggyal és a természettudományos kísérletekkel kapcsolatos attitűdök változása egy kutatásalapú természettudomány-tanításhoz kapcsolódó longitudinális vizsgálat során

- 74** BÁNHEGYI MÁTYÁS – BOCZ ZSUZSANNA – DÓSA ILDIKÓ – NÉMETH ESZTER – TÖRÖK JUDIT – SCHILLER KATALIN – FAJT BALÁZS: A digitális kényszertávoktatásról hallgatói szemmel: egy teljes egészében online módon megvalósuló félév tapasztalatai a szaknyelvoktatás szemszögéből

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 90** HAMAR PÁL: Közelítő gondolatok az iskolai testnevelés tanulói munkaterheiről

KÖZELÍTÉSEK

- 102** SZÖLLŐSI TAMÁS: Digitális csatornák használata az óvoda és a család kapcsolatában - Tájékoz a pandémia előttről
- 117** KELEMEN ELEMÉR: Az oktatáspolitikai hangsúlyváltozások tükröződése a dualista korszak tantervpolitikájában – Az elemi népiskola
- 124** MUIITY GYÖRGY: A numerus clausus és a bevezetéséből fakadó konfliktusok a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen az 1920-as évek elején

- 138** SÜLI AMARILLA LUCA: Az „Európai nevelés(ek) / oktatás(ok)” nemzetközi konferencián elhangzott előadásokról – Fehérvárcsurgó, 2022. március 25–26.

- 147** Szerkesztői jegyzet

A címlapon egy 1955-ből származó fotó látható. Forrása: Fortepan / Di-véky István

- B4** Részlet Simone Weil *Begyökerezettség* című írásából



Az 1950-es március 15-i ünnepség résztvevői a Petőfi tér és Március 15. tér sarkánál
Forrás: Fortepan / Bauer Sándor

Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM |

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ |

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

ELEKTRONIKUS KIADÁS

Az ideiglenes elektronikus kiadást Veszprémi Attila készítette.

SZÁMUNK SZERZŐI

BÁNHEGYI MÁTYÁS

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

BORBÁS RÉKA

kémia, matematika és angol nyelv szakos
tanár, osztályfőnök | Szent István Gimnázium
| Budapest

BOCZ ZSUZSANNA

főiskolai docens | BGE Külkereskedelmi
Kar Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek
Tanszéke

DÓSA ILDIKÓ

tanszékvezető | főiskolai docens | BGE
Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és
Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszéke

FAJT BALÁZS

egyetemi tanársegéd | BGE Pénzügyi és
Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási
Szaknyelvek Tanszéke

FÜZESI ISTVÁN

biológia-kémia szakos középiskolai tanár |
ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Is-
kola és Gimnázium | Szombathely

GÖNCZÖL ENIKŐ

történelem szakos középiskolai tanár | köz-
oktatási szakértő | tankönyvszerző és okta-
tási programfejlesztő | munkatárs |
EDUNET Alapítvány

Prof. HAMAR PÁL DSc

egyetemi tanár | Magyar Testnevelési és
Sporttudományi Egyetem, Pedagógia és
Módszertani Tanszék

JAKAB GYÖRGY

Digitális Jólét Nonprofit Kft.

KELEMEN ELEMÉR

professor emeritus | ELTE

MUIITY GYÖRGY

PhD-hallgató | PTE

NÉMETH ESZTER

nyelvtanár | a spanyol szakcsoport vezetője |
BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Ide-
genforgalmi Kar Gazdasági Szaknyelvek
Tanszéke

SCHILLER KATALIN

korábbi nyelvtanár, a spanyol szakcsoport
korábbi vezetője | BGE Kereskedelmi, Ven-
déglátóipari és Idegenforgalmi Kar Gazda-
sági Szaknyelvek Tanszéke |
szabaduszóként oktatási és vizsgáztatási
tevékenységet folytat, tankönyveket ír, és
tananyagot fejleszt

SÜLI AMARILLA LUCA

oktatástudomány (Bildungswissenschaft)
szakos egyetemi hallgató | Universität Wien

SZALAY LUCA

egyetemi adjunktus | ELTE Kémiai Intézete
| okleveles vegyész és kémiantanár

SZÖLLŐSI TAMÁS

közoktatás vezetői szakvizsgázott óvodape-
dagógus | pedagógiatanár szakos egyetemi
hallgató | EKKE

TÓTH ZOLTÁN

nyugalmazott, habilitált egyetemi docens,
kandidátus | DE Kémiai intézete | okleveles
vegyész és kémiantanár

TÖRÖK JUDIT

főiskolai docens | BGE Pénzügyi és Szám-
viteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szak-
nyelvek Tanszéke



JAKAB GYÖRGY

A történelem tanítása a 21. század elején

LÁTÓSZÖG

„A történelem semmire nem tanít, de megbünteti azokat, akik nem ismerik.”
(Vaszilij Oszipovics Kljucsevszkij)

„Oroszországban 20 év alatt minden megváltozik, de 200 év alatt semmi sem változik.”
(Pjotr Arkagyjevics Sztolipin)

I. rész

BEVEZETŐ

Úgy kezdődött, hogy egy régi tanítványommal találkoztam az utcán, aki váratlanul – szinte köszönés helyett – azt kérdezte: „Lesz háború?” Aztán az elmúlt hetekben sokan kerestek meg hasonló módon olyan történelmi kérdésekkel és történelmi párhuzamokkal, amelyek a szomszédban dúló háborúra, illetve a legutóbbi országgyűlési választásokra vonatkoztak. Úgy tűnik, ezek az események már átlépték a körülöttem élő emberek ingerküszöbét: nem emlékszem, arra, hogy ilyen mértékű történelmi érdeklődés lett volna a délszláv háború idején vagy a korábbi választások után. A kérdésfelvetések többsége közvetlen félelemről tanúskodott. Ezek hamar összekapcsolódtak más jellegű nyomasztó szorongásokkal, a fenyegető világjárványokkal és válságokkal, a digitális átállás és a globális felmelegedés várható következményeivel. Rá kellett jönnöm, hogy a felfokozott történelmi érdeklődés mögött a mind kaotikusabbá váló jelen megértésének természetes vágya húzódik. A múlthoz fordulás tehát nem öncélú szórakozásként került előtérbe. Sokkal inkább azért, hogy a történelem általános menetébe illesztve megérthetőbbé váljon a mai világ, ami talán biztonságot ad és reményt ígér.¹

¹ Érdeemes felidézni ezzel kapcsolatban Friedrich Nietzsche pragmatikus gondolatait, amelyek az emberek múlthoz való viszonyának funkcióira vonatkoznak: „Az élő ember három tekintetben igényli a történelmet: igényli mint, tevékeny és törekvő lény, mint megőrző és tisztelő lény, s mint szenvedő és szabadulásra szoruló lény. A viszonyulás e hármasságának a történelem tanulmányozási módjának hármassága felel meg: ha tetszik, monumentális, antikvárius és kritikai történetírást különböztetünk meg”. A múlt dicsőségét pozitív ösztönzés szándékával hirdető monumentális történelemszemlélet révén az ember megtudhatja, hogy „a nagyság, ami egykor létezett, kétségkívül egyszer lehetséges volt, s ennél fogva talán, egyszer ismét lehetséges lesz; bátrabban járja az útját, mert immár a kétség, mely gyengébb óráin meglepi, hogy nem a lehetetlent akarja-e, félre lett takarítva az útból”. Az antikvárius történetírás is a biztonságtudatra épít. „Itt lehetett élni... itt majd ezután is lehet élni, mert szívósak vagyunk, s bennünket nem lehet máról holnapra megtörni”. A

Egyfelől persze jólesett, hogy volt tanítványaim hozzám fordultak. Akár büszke is lehetnék arra, hogy egykori történelemtanáruk véleményét kérdezték az aktuálpolitikai helyzetről. Másfelől azonban el is keseredtem, hiszen nem örömteli, hogy egy vérszjósó háború, illetve fenyegető jövőképek miatt kerestek meg. A rosszérzésen túl azonban több szempontból is izgalmassá váltak a beszélgetések. Legfőképpen azért, mert a kiélezett helyzet miatt korábban soha nem látott módon bepillantottam a magyar közgondolkodás mélyrétegeibe. Rájöttem arra is, hogy mindez **sajátos tük-röt tartott történelemtanári tevékenységemnek** is: nem túldimenzionálva egykori szerepemet, bizonyos mértékben visszahallhattam, hogy mire figyeltek vagy éppen mire nem figyeltek egykori tanítványaim, és ez hogyan vált későbbi gondolkodásuk részévé.

A most következő írás első része lényegében ezekre a beszélgetésekre épül. Vállaltan szubjektív, fésületlen és töredékes. A kézirat első olvasóinak javaslatára² más-más formázással tördeltünk egyes eltérő jellegű részeket, a szövegnek ez a része így alkalmas lett arra, hogy nem-lineáris módon is olvasni lehessen. Az írás alapvető kiindulópontja és állítása az, hogy már háború van, illetve, hogy mindig is volt, csak szerencsés módon – mint az úgynevezett *békeviselt nemzedék* tagjai – ezt kevésbé érzékeltük. Ugyanakkor a mostani figyelem azt is jelenti, hogy történelmi korszakváltás tanúi vagyunk, amikor érdemes távlatosabban gondolkodni a jelenről és a múlt tanulságairól, mert az talán segíthet érzékelni az előttünk álló homályos lehetőségeket is. Úgy gondolom, hogy tanácsos újragondolni a történelemoktatás céljait és hagyományos módjait is, hiszen vélhetően a következő nemzedékek másféle világban fognak szocializálódni, mint tanáraik és szüleik.³

LEHET, HOGY MÉG SINCS VÉGE A TÖRTÉNELEMNEK!?⁴

Az 1989-es rendszerváltás (rendszerváltozás, rendszerváltoztatás) ígérete az volt, hogy mi is „kilépünk” majd a történelem hullámmozgásából. Megszabadulunk korábbi „köztes” helyzetünkötől, és végérvényesen a „Nyugathoz” csatlakozunk, amely a

kritikai történetírás a múlt ítélőszéke. „*Nem az igazságosság ül itt törvényt, még kevésbé a kegyelem hirdeti itt ítéletet: hanem egyedül az élet, ez a sötét, nyugodni nem tudó, kielégíthetetlenül önmagát sóvárgó hatalom. Ítélete mindig könyörtelen, mindig igaztalan, mert nem a megismerés tiszta forrásából fakad, ám a legtöbb esetben az ítélet ugyanúgy hangoznék akkor is, ha maga az igazságosság hirdetné is ki*” Friedrich Nietzsche: *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai, Budapest, 1989. (Hermész könyvek.) 46–53.

² Köszönettel tartozom ezért a szerkesztőknek és Katona Andrásnak, aki értékes javaslatokkal gazdagította a szöveget.

³ A történelemtanítással kapcsolatos kérdésvetetések a cikk második részében olvashatók. (A szerk.)

⁴ Francis Fukuyama amerikai politológus 1989-ben megjelent írásában azt állította, hogy a világban véget érték a nagy ideológiai harcok, a történelmi haladás az emberi szabadságjogokra épülő liberális demokrácia fokozatos uralomra jutásával elérte végpontját. A liberális demokrácia – mint a legélhetőbb emberi világ – fokozatosan kiteljesedik a bolygónkon, ami azt is jelenti, hogy lezárul a múlt és kiszámíthatóvá válik a jövő is: ahogy a természeti népeknek sincs történelmük, hiszen világuk lényegében változatlan keretek között öröklődik nemzedékről nemzedékre. Francis Fukuyama: *A történelem vége és az utolsó ember*. Budapest, Európa, 1994.

továbbiakban jólétet és biztonságot ad nekünk. Az ezredfordulóra azonban már nyilvánvalóvá vált, hogy ezek a remények nem teljesülnek: a félperifériális helyzet, a nagyhatalmak közötti őrldés, a gazdasági válságok és a közeli háborúk továbbra sem kerülnek el a magyarságot. A mostani orosz agresszió, úgy tűnik, végérvényesen kijózanító hatású volt ebben a vonatkozásban, amit szemléletesen példáznak a súlyos szorongásokat mutató kérdésfelvetések és a megrendítő „igazságtevő” indulatok.

A háború nyomán felvetődő kérdések

Kitörhet-e a harmadik világháború? Lesz-e atomcsapás? Tényleg a „nyugati háttérhatalmak” provokálták ki az orosz beavatkozást? Mi lesz, ha összefog Oroszország Kínával? Lehet, hogy a nagyhatalmak közötti „szokásos helyi háborúk” helyszíne Ázsiából átkerült Európába?

Oroszország az agresszor és Ukrajna az áldozat, vagy éppen fordítva? Az ukránok a szabadságharcosok, vagy éppen az oroszok a felszabadítók? Valóban „nácik” irányítják Ukrajnát? Jogosan büntetik meg az oroszok az ukránokat azért, mert nacionalisták és elnyomták az orosz és a magyar kisebbséget? Miért nem fogadja el Ukrajna, hogy az orosz érdekszférába tartozik? Milyen alapon avatkozik be a NATO és az EU két független ország háborújába?

Visszajönnek-e az oroszok? Mi lesz velünk, ha az oroszok elzárják a gázcsapot? Mi lesz velünk, ha az Európai Unió elzárja a „pénzcsapot”? Lehetünk-e kívülállók ebben a háborúban, miközben Kárpátalján magyarok élnek? Hogyan tudjuk elkerülni, hogy belesodródjunk ebbe a háborúba? Rákényszerítheti-e a NATO Magyarországot arra, hogy magyar katonák harcoljanak az oroszok ellen? Visszakaphatjuk-e Kárpátalját orosz győzelem esetén? Ki kell-e lépnie Magyarországnak az Európai Unióból és a NATO-ból az oroszbarátság miatt? Szembekerülünk-e Közép-Kelet-Európa országaival (a szomszédos országokkal) az oroszbarát külpolitika miatt? Miért van az, hogy képtelenek vagyunk közép-európai szolidaritással és együttműködéssel ellensúlyozni a nagyhatalmaknak való kiszolgáltatottságunkat? Miért van az, hogy **„már megint egyedül vagyunk” a világgal** (EU, USA, szomszédos országok) **szemben**?

Számomra különösen érdekes volt, hogy a hozzászólók mennyire a második világháború időszakára vonatkozó analógiákkal és fogalmi keretekkel igyekeztek leírni az aktuális eseményeket. Utólag már mindenki okosan látta, hogy a második világháború előtt Németország politikai vezetői egyértelműen háborús revansra készültek, amellyel szemben szerencsésebb lett volna korábban erőt mutatni. Mindezt ráadásul a korabeli teljhatalmú vezér már jóval korábban megfogalmazta írásaiban és beszédeiben. Az 1930-as évek közepétől számtalan politikai pengeváltás és katonai beavatkozás (Spanyolország), annexió (Ausztria bekebelezése), erőszakos területi átrendezés (Csehszlovákia felosztása), majd a kiprovokált háborús konfliktus Lengyelországgal – mutatta, hogy az ilyen jellegű agressziós törekvéseket kompromisszumokkal nem lehet megállítani. Sőt! Az agresszor mindig elmegy a felkínált kompromisszum végső határáig, majd újabb engedményeket kér, újabb kompromisszum-határokat igényel. Az agresszor a kompromisszumkészséget, kölcsönös korrektségre törekvést inkább gyengeségnek tartja. Csak az erő igazságában hisz. Hasonló módon ítélték meg az oroszországi tanulságokat. Nemcsak azt, hogy közvetlenül a második világháború kitörése előtt a szovjet nagyhatalmi ambíciók ugyanúgy működtek, mint a fasiszta Németország törekvései. A

Szovjetunió először a Baltikum országait uralta le, majd Finnországot támadta meg hasonló céllal, végül pedig 1939-ben Németországgal osztozkodott Lengyelország megtámadásakor. Azt is pontosan látták, hogy a mai propagandagépezetek a jelenben ténylegesen meglévő elgondolások helyett többnyire a második világháborúban érvényes ideológiai értelmezési keretekkel és fogalomkészlettel próbálják legitimálni a háborút. Az orosz média fő állítása az, hogy Ukrajnát (az ott élő oroszokat és a szláv testvéreket) „fel kell szabadítani” náci (mit is jelent ez ma?) vezetőinek uralma alól, illetve a „nyugati befolyástól”. Ebben az értelemben csupán „testvéri segítségnyújtás”, „rendteremtés” történik most Ukrajnában – amelyet majd május 9-én, a „**a fasiszták felett aratott világméretű győzelem napján**” ünnepelnek.⁵ Az ukránok pedig Sztálingrád hősvédőire, a második világháború honvéd harcaira és áldozataira, a pesti Duna-parton elhelyezett „cipőkre” (a holokauszt- emlékműre), a finn típusú semlegesség lehetőségére hivatkoztak.

Vlagyimir Vlagyimirovics Putyin orosz államelnök 2021. július 12-én hosszú történelmi tárgyú írást tett közzé.⁶ Az oroszok és az ukránok történelmi egységéről⁷ címmel. (Már az is furcsa, hogy egy államelnök – a hatékony kormányzás helyett – tudományosan látszó bonyolult történelmi fejtegetésekbe bocsátkozik, különösebb forráskutatás nélkül.) Ennek az írásnak az egyik alapvető mondanivalója az, hogy ukránok valójában nincsenek is. Lényegében ők is oroszok („kisoroszk”), akiket a „külső erő” – korábban a lengyelek és az osztrákok és a magyarok, napjainkban pedig a „Nyugat” – különített el orosz testvéreiktől „náci” vezetőik segítségével. Putyin többször is hangsúlyozza az oroszok és az ukránok természetes történelmi azonosságát és összetartozásuk elkerülhetetlenségét.

Az írás másik alapvető állítása az, hogy a Szovjetunió szétesésekor (1991) Ukrajna törvénytelenül több területet vitt magával, mint ami megillette volna, ráadásul több millió orosz anyanyelvű lakost is magával cipelt, akiket Oroszországnak meg kell védenie az ukrán nacionalizmustól. Sz. Bíró Zoltán Putyin írását elemző cikkében⁸ rámutat arra, hogy mindez nem törvénytelenül történt: a „felosztás” jogi alapja egyrészt a Szovjetunió 1922-es megalakulása volt, másrészt pedig a Szovjetunió szétesését rögzítő – 1991. december 8-án Belovezsszkaja Puszcában aláírt – nyilatkozat, amelyben az 5. pont kimondja, hogy a részes felek tiszteletben tartják egymás határait és területeik sértetlenségét, vagyis változtatás nélkül ismerik el nemzetközi határként a korábbi szovjet belső határokat. Mindezt erőszakkal felülvizsgálni egyértelmű jogsértés, ami nemcsak az utódállamok közötti folyamatos konfliktusokhoz, hanem „dominóelven” működő nemzetközi konfliktusokhoz is vezetne: felvetődhetne az 1939-es Molotov-Ribbentrop paktum nyomán Lengyelországtól elvett területek hovatartozása, majd pedig a németek követelhetnék a második világháború után elvett keleti területeik visszacsatolását.

⁵ A kézirat éppen a 2022. május 9-i Győzelem Napja időszakában készült. (A szerk.)

⁶ <http://www.kremlin.ru/events/president/news/6618>

⁷ Об историческом единстве русских и украинцев

⁸ <https://qubit.hu/2021/07/29/putyin-a-tortenesz-ukranok-marpedig-nincsenek>

Ennek tükrében tehát óhatatlanul újabb kérdések vetődnek fel. Miért lepődött meg sok ember azon, hogy végül kitört az orosz-ukrán háború? Miért nem hitte el senki, hogy a Putyin által hivatalosan is leírt és több nyelven publikált nagyhatalmi program érvényesülni fog? A Szíriát darabokra tépő és súlyos menekülthullámot Európára zúdító közvetlen orosz katonai beavatkozás a Közel-Keleten, a kaukázusi, belorussziai és kazahsztáni orosz „rendteremtések”, illetve az Ukrán államhoz tartozó Donbasz, valamint a Krím-félsziget orosz elfoglalása után miért lepte meg az embereket a háború kirobbanása? Miért éppen az Ukrajna elleni tömegpusztító katonai agresszió után reagált határozottan a világ közvéleménye?

Kívülállóként nézzük a háborút?!

A hozzászólók többnyire elítélték az orosz agressziót, a NATO (USA, EU) megéltékült tevékenységét pedig jogos (igazságos) támogatásnak nyilvánították. Ugyanakkor sokak szerint a Nyugat (elsősorban az USA és a különböző meg nem nevezett háttérhatalmak hegemon törekvése) volt a háború kirobbanásának alapvető oka, amely „inkább csak” kiprovokálta az orosz válaszlépéseket. Ezek a felvetések többnyire nagy vehemenciával az ukránokat (is) hibáztatták amiatt, hogy az USA bábjaként „megráncgálták a Nagy Medve bajszát”. Rendszeresen visszatérő téma volt a „kettős mérce” megszüntetésének igénye: alkalmazzunk azonos mércét az orosz imperializmus agressziójára és az USA iraki és afganisztáni „demokrácia-exportjára”. Ezek a jogos, de többnyire sajátos kívülállóként megfogalmazott vélemények **egyfajta párbajként értelmezték az eseményeket**, amelyekben sok esetben közös fogalmi szintre és nevezőre kerültek a politikai nyilatkozatok, a politikai elméletalkotók elemzése és a tömeggyilkosságok. Mintha a háború a NATO bábjaként mozgatott („színész-bohóc”) Zelenszkij és a felbosszantott nagyhatalmú politikus, Putyin párviadala lenne. A legtöbben „vitathatatlanul” tudták, hogy ki áll a „jó” és ki a „rossz” oldalon. Mindez elfogadhatóvá tette számukra az agresszív cselekményeket, ami így szinte teljes mértékben relativizálni tudta mind az agresszorok, mind pedig az áldozatok megítélését.

Ezt a háborút fölfoghatjuk úgy is, mint Oroszország hagyományos (19–20. századi) imperialista törekvését korábbi nagyhatalmi státuszának (Szovjetunió) visszaállítására. Ugyanakkor az is érvényes megállapítás, hogy ez a konfliktus már a 21. századi multipoláris világrend háborúja. Vannak, akik egyenesen „helyettesítő háborúnak” tekintik, ahol a fő hadviselők az USA (valamint a közelebről meg nem nevezett háttérhatalmak) és Kína. Ebben az értelemben az oroszok „csak” belekényszerített” mellékszereplők, az ukránok a nagyhatalmak által kijelölt áldozatok, a kárpátaljai magyarok pedig legfeljebb csak martalékok. Mások azt emelik ki, hogy ez a helyi konfliktus a nagyhatalmak 21. századi fegyverarzenáljának „szokásos próbahelyszíne”, sajátos „kiber-világháború”, ahol a fő frontok már az online térben zajlanak, a híradókban megjelenő pusztulás pedig csupán a háború „szokásos díszlete”.

A magyar vonatkozások

A beszélgetések során egyre inkább a magyar vonatkozások kerültek előtérbe. Mindekelőtt az 1848/49-es és az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc leverésének történetei, az 1989-90-es rendszerváltás történelmi ellentmondásai, de megjelentek a

távoli magyar múltra utaló történelmi párhuzamok is. Ezekben a felvetésekben számomra az egyik legmeglepőbb az volt, hogy sok olyan dolgról fogalmazódtak meg **szélsőségesen különböző vélekedések**, amelyekről korábban úgy tűnt, hogy viszonylagos közmegegyezés van éppen az iskolai történelemoktatásnak köszönhetően

Kiemelten fontos történelmi párhuzamok kapcsolódtak az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc eseményeihez. Egyfelől számosan osztották azt a nézetet, hogy az ukránjai orosz agresszió – a korabeli magyarországi beavatkozáshoz hasonló módon – a nyugati irányultság megakadályozása érdekében történik, ezért tiszteletet érdemel az ukránok hősi szabadságharca, és igazolható a nagyfokú nemzetközi segítség is. Másfelől azonban meglepően sokan vitatták el az ukránoktól azt – a magyarok számára természetes – igényt és jogot, hogy nem akarnak az orosz érdekszférához tartozni. Volt olyan vélemény is, amely az oroszok ellen hazájukat védő civil lakosság (az Ukrán Srácok) felfegyverzése ellen emelt szót az emberiség és a mielőbbi béke nevében. Szinte szó szerint idézték Lord Palmerston angol külügyminiszter kijelentését, aki 1849 májusában a következőket mondta az orosz követnek a magyarországi „béketeremtő” beavatkozásról: „Talán igazuk van, de végezzenek velük gyorsan!”

Míndez szorosan összekapcsolódott a már említett „Nyugat”-ellenességgel, a jól ismert sérelmi politizálással. 1956-ban a Nyugat „cserben hagyta a magyar forradalmat, most is csak önző érdekei miatt támogatja az ukránokat.” Ezek a vélekedések nyilvánvalóan összefüggenek a feldolgozatlan Trianon-sokkal, közvetlenül pedig a rendszerváltás utáni ideálvesztéssel, a „legvidámabb barakk” gazdasági és politikai leértékelődésével: az ezredforduló után mindenki számára nyilvánvalóvá lett, hogy csak egy szűk magyar elit „zárkózott fel Európához”, a többség inkább bizonytalanságba taszított kárvallottja lett a rendszerváltás után kialakuló kapitalista viszonyoknak. Ennek eredményeként felerősödött az a régóta jelen lévő „kurucos kettős beszéd”, amely egyfelől természetes módon fogadja el a NATO védőernyőjét és az Európai Unió anyagi támogatását, másfelől retorikai szinten folyamatosan tiltakozik az aránytalanak ítélt közös felelősségvállalások ellen, miközben „túlzott mértékűnek” és hátrányosnak („gyarmatosítónak”) tartja a szövetséges beavatkozásokat.

A 19. században élt Ernest Renan fogalmazta meg azt a tételt, hogy egy nemzet történelmi tudatának sikeres működéséhez nemcsak a hagyományok őrzése és ápolása szükséges, hanem az is, hogy **„mindenki sok mindent elfelejtsen”**. Ebből a szempontból különösen érdekes az az amnézia, amely néhány évtized alatt sok magyar ember fejében kialakult. Az még csak érthető volna, hogy a szláv népek egyesülésétől való több évszázados magyar félelmeket, illetve az 1848/49-es orosz beavatkozás tényét a „feledés homálya” borítja. Az azonban már több mint furcsa, hogy a második világháború után közvetlenül is érvényesülő orosz nagyhatalmi törekvések – negyvenöt év katonai megszállás és az 1956-os forradalom brutális leverése – ilyen könnyen elfelejtődnek a kommunizmussal (baloldalisággal) formálisan szembenálló jobboldali kormányzat és az azt elsöprő többséggel támogató magyar társadalom részéről. Az oroszbarát vélemények megjelenése azért is furcsa, mert néhány nappal a háború kirobbanása előtt éppen a magyar miniszterelnök jelenlétében jelentette ki Vlagyimir Putyin, hogy a korábbi NATO bővítés – amely Magyarországot is érintette – visszavonását szeretné elérni, és térségi hegemon szerepre törekszik.

A magyar történelmi közgondolkodásban érvényesülő amnézia természetesen a másik (oroszarbárságot nem értő) oldal képviselőinél is megfigyelhető. Lényegében már elfelejtődött, hogy 1957 május elsején már tömegek éltették a szovjet fegyveresek (oroszok, ukránok vegyesen) által hatalomra emelt új politikai berendezkedést, hogy az 1960-as évek közepétől a társadalom többsége „kiegyezett” a Kádár-rendszerrel

A távoli múlt eseményeire hivatkozó sokféle strukturális példázat közül itt és most legfőképpen azokat érdemes kiemelni, amelyek a a társadalmi megosztottság külpolitikai kockázataira (1526, 1699, 1711, 1849, 1945); a lavírozás, a „hintapolitika” veszélyeire (Bethlen Gábor, Kállay Miklós, Kádár János), a rossz szövetségválasztásra – többször is „utolsó csatlósként” harcoltunk leendő „felszabadítóinkkal” szemben (Thököly Imre, Horthy Miklós) –; a közép-európai szolidaritás elmaradására (1848/49, 1918, 1968, 1991); az irreális valóságértelmezés és sérelempolitika ellentmondásaira (belépés a második világháborúba); a társadalmi és politikai kontroll nélkül hosszú távon működő állampárti, vagy pártállami berendezkedés (Egységes Párt, Magyar Dolgozók Pártja, MSZMP, Fidesz) rizikójára; a külpolitikai kiszolgáltatottságunkat leplező függetlenségi retorika és sérelempolitika (Kiegyezés, Kádár-rendszer) ellentmondásaira építenek.

Természetesen mindenki kifejezte komoly aggodalmát a kárpátaljai magyarok sorsa iránt. A többség úgy látja, hogy a háború miatt – hasonlóan a délszláv háború nyomán kialakult helyzethez – az ott élő magyarság létfeltételei alapvetően meg fognak változni: sokan elhagyják majd a szülőföldjüket, miközben felgyorsul a keletről menekülő ukránok beköltözése. Ugyanakkor nagyon polarizált módon vetődött fel a kárpátaljai magyarok helyzetének és lehetőségeinek politikai megítélése. Sokan okkal-joggal kritizálták az ukránokat amiatt, hogy felfokozott nemzetépítő tevékenységük (nacionalizmusuk) miatt a kárpátaljai magyarok helyzete az utóbbi évtizedekben nagymértékben megnehezedett. Van, aki a NATO és az Európai Unió Ukrajna felé történő kibővítésétől reméli, hogy a kárpátaljai magyarság sorsa jobbra fordul, míg mások éppen ellenkezőleg: az utóbbi időben fokozódó ukrán nacionalizmussal szemben éppen Putyin győzelmétől, Ukrajna drasztikus felosztásától várják a kárpátaljai magyarok helyzetének javulását, sőt, néhányan Magyarországhoz való esetleges visszatérését. Úgy tűnik, hogy a magyar közgondolkodásba mélyen beivódott, hogy **a trianoni békediktátum orvoslását csak a nagyhatalmaktól lehet várni**, de ennek a „segítségnek” csak nagyon kevesen mérlegelték az esetleges árát és következményeit.

ISMÉTLŐDŐ STRUKTURÁLIS HAGYOMÁNYOK A MAGYAR TÖRTÉNELEMBEN ÉS KÖZGONDOLKODÁSBAN

Az elmúlt bő száz évben legalább tíz olyan politikai rendszerváltás⁹ történt Magyarországon, amely során a „győztesek” – sok esetben külső nagyhatalmak segítségével – radikálisan leszámoltak az előző politikai rezsim kedvezményezettjeivel és ideológiájával.

⁹ 1867 – kiegyezés; 1918 – az Osztrák–Magyar Monarchia bukása; öszirózás forradalom; 1919 – Tanácsköztársaság; 1920 – Horthy-korszak; 1944 – nyilas uralom; 1945 – népi demokratikus átmenet; 1948 – sztálinista diktatúra; 1956 – forradalom és szabadságharc; 1957 – Kádár-korszak; 1989 – rendszerváltás.

A kényszerű történelmi váltások nemcsak azért voltak tragikusak, mert folyamatosan óriási emberveszteséget szenvedett az ország, és tönkrement a gazdaság, hanem azért is, mert alapjaiban sérült a társadalmi és politikai integráció: a közös értékrend, a közbizalom és a szolidaritás. Az organikus fejlődés hiánya legfőképpen azzal a következménnyel járt, hogy mindmáig megőrződtek a rendi (feudális) társadalom hierarchikus viszonyai,¹⁰ ami paternalista hatalomgyakorláshoz, a társadalmi autonómia korlátozásához vezetett. Emiatt nem érvényesülhet a tulajdon- és jogbiztonság szerződéses fegyelme, a politikai kultúrában pedig nem alakulhatott ki a különböző társadalmi csoportok kooperatív együttműködése, illetve a közbizalom kölcsönössége. Ennek az a következménye, hogy a magyarországi politikai és társadalomtörténeti folyamatokra többnyire a „felülről vezérelt siettetések” és „visszacsúszások” egymást váltó fázisai jellemzőek.

Az állandó fenyegetettség érzése és a biztonságkeresés zsigeri reflexei mélyen beleivódtak a közgondolkodásba.¹¹ Az itt élő családok alapvető történelmi tapasztalata az volt, hogy a távolabbi célok és a nagy közösségi nekibuzdulások többnyire súlyos kudarcra végződnek (vesztes háborúk, megtorlások), ezért az állami felelősségérzet helyett inkább az egyéni, illetve a „bajtársi” túlélési módok és a jelenlévő érdekérvényesítési technikák erősödtek meg. Ennek egyik megnyilvánulási formája a rendi alá-fölrendeltségre jellemző tekintélyelvűség továbbélése, a másik pedig az egyéni (külön)alkukra épülő informális önérvényesítés magatartásmintáinak általános

¹⁰ Az elmúlt bő fél évszázadban a feudális (rendi) elemek és a kapitalista jellegű modernizációs törekvések dinamikusan változó együttes viszonyrendszere figyelhető meg. A Kádár korszakban a társadalmi és gazdasági integrációt a tervgazdasági mutatók szocialista rendszernek és kapitalista piac mechanizmusának vegyes rendszere határozza meg, amelyet a rendi jellegű paternalista beavatkozások, döntően hűbéri kölcsönösséget mutató egyéni alkuk határoznak meg. Ennek a viszonyrendszernek a belső dinamikája is roppant izgalmas, hiszen az 1960-as évek közepéig inkább a rendies elemek dominálnak, a későbbiekben pedig – kisebb-nagyobb megtorpanásokkal – egyre inkább megerősödnek a piactudatos elemek. Szabó Márton (1998): *Szocialista refeudalizáció*. In: Uő: *Diszkurzív térben*. Budapest, Scientia Humana. 97–126.

Az 1989-es rendszerváltás után hasonló jellegű dinamizmus figyelhető meg. Mivel a rendszerváltás – az 1848-as forradalom időszakához hasonlóan – nem az alulról szerveződő hazai polgárság mozgalma, hanem felülről kezdeményezett politikai esemény, volt, szükségképpen rendi jellegűnek tekinthető. Ugyanakkor a piactudatosra való áttérés, a privatizáció és a külföldi tőke nagyarányú beáramlása nyilvánvalóan erősítette a polgárosodás folyamatát. Az ezredforduló után azonban elsősorban a globalizációs külső hatások (elsősorban a 2008-as gazdasági válság és annak következményei) miatt felélenkültek ismét a rendi vonások az egyre autoritärebb politikai beavatkozások nyomán, és ma már elmondható, hogy 2010 után Magyarország félfudális fordulatot vett. Ennek fő jellemzői: egy új hűbéri rendszer kialakulása: amelyben az állami és a piaci erőforrások fölött rendelkező „kegyurak” dönthetnek önkényesen a közmunkákról és egyéb munkalehetőségekről; új, elsősorban állami megrendelésekből és járadékokból élő kliensoligarchia alakul ki, a foglyul ejtett állam a törvényeket és az erőszakszervezeteket önkényesen működteti, a foglyul ejtett média a polgári nyilvánosságot reprezentatív nyilvánossággá teszi a hatalmon lévők érdekében. (Ld. Szalai Erzsébet (2016): „A refeudalizáció.” *Replika*, 27. 96–97. sz., 207–222.)

¹¹ A magyar nemzeti lét és tudat alapvető értelme és esszenciális feladata a következő lett: megmaradni. Nem véletlen, hogy egy angol történész ezzel a metaforikus címmel írt egy vasos könyvet a magyar történelemről. Bryan Cartledge (2008): *Megmaradni. A magyar történelem egy angol szemével*. Officina, Budapest.

gyakorlata. A két elem ráadásul szervesen össze is tud kapcsolódni egy sajátos kettős beszédben: **a „kocsmában” szidjuk a hatalmasokat, miközben a gyakorlatban zokszó nélkül engedelmessé válnak nekik**; úgy teszünk, mintha engedelmessé válnának a hatalomnak, miközben titkos megvetéssel igyekszünk kijátszani feletteseinket. Ezzel párhuzamosan ön- és közveszélyes túlélési módok és illúziók is rögzültek a magyar közgondolkodásban, amelyek megnyilvánulásait Bibó István „hazug társadalmi konstrukciónak”¹² Hankiss Elemér „pongyola társadalomnak”¹³, Hamvas Béla pedig gyűlölettársadalomnak nevezte.¹⁴

A választások nyomán felvetődő kérdések

Az érzelmileg túlfűtött és leegyszerűsítő történelmi párhuzamok a legutóbbi országgyűlési választások megítélésében is domináns szerepet játszottak. A kérdésfelvetések többsége a végletes társadalmi megosztottsággal (hideg polgárháborúval) szorosan összefüggő bizalmatlanságra és gyűlölködéssre vonatkozott.

Elcsalták-e a választásokat? A politikai elit (hatalmon lévők és ellenzékiek) tudatosan igyekszik-e megosztani a társadalmat? „Miért hagytuk, hogy így legyen?” Reális volt-e az ellenzék várakozása a választások előtt? Ki a felelős az ellenzék kudarcáért? Véglegessé vált-e a társadalom megosztottsága? Ennyire nem ismerte a városi értelmiség a falvak népét? Van-e „Vidék-Budapest” ellentét? A választások után el kell-e menni Magyarországról? Ennyire ismétlődik a történelem? **„Visszatért-e” a Kádár-rendszer?** Elmondható-e, hogy a választások után lényegében visszaállt az a pártállami (állampárti) rendszer, amely a két világháború között, illetve a Kádár-rendszerben jellemezte Magyarországot? Elmondható-e, hogy a választások után lényegében visszaállt az a kliensi („hűbéri”) rendszer, amely már évszázadok óta kiszolgáltatottá teszi az emberek többségét a nagyhatalmakat kiszolgáló, úgynevezett komprádor elitnek? Mennyire érvényes most a Kádár-rendszerre jellemző „kettős beszéd”, aminek fő jellemzője, hogy az emberek elégedetlenkednek, morgolódnak és panaszkodnak ugyan, de mégis a hatalmon lévőkötől várják biztonságukat és boldogulásukat?

¹² „[...] A magyar közéletben sem miniszter, sem községi jegyző, sem bankelnök, sem ipartestületi elnök, sem akadémiai elnök, sem tanfelügyelő nem lehetett olyan ember, aki döntő pillanatban nem volt hajlandó vagy nem volt képes egy rendeletben, egy fegyelmi határozatban vagy egy pohárköszöntőben magáévá tenni a közösségi hazugságoknak azt a rendszerét, melyen ez az egész közélet felépült. Lehet, hogy csak kis engedmény kellett hozzá, de már ez a kicsi is megindította a fordított kiválasztás folyamatát, mert a legigazabb, legszenvedélyesebb és leglényeglátóbb emberek számára már ez is lehetetlenné tette, hogy hazugsághoz adjanak igaz erőket. Hosszú lejáratra pedig ez a fordított kiválasztás az egész közösség vezető rétegét kicserélte, s logikusan vezetett egész vezető rétegünk erkölcsi és értelmi lezűléséhez.” – Bibó István (1986): *Eltorzult magyar alkat, zsákcás magyar történelem*. In: Uő.: *Válogatott tanulmányok II.* Magvető, Budapest. 603.

¹³ Hankiss Elemér (1986): „Pongyola társadalom”? *Valóság*, 29. 2. sz., 37–47.

¹⁴ Hamvas Béla (1988): *Az öt géniusz. A bor filozófiája*. Életünk Szerkesztősége, Szombathely. 7–112.

A nemzeti illúziók váltógazdálkodása a közgondolkodásban

Legalább ennyire érdekes volt számomra, hogy a különböző félelmek nyomán egyre inkább felerősödtek olyan – sok tekintetben már túlhaladottnak gondolt, ám a történelemből jól ismert – mitikus nemzeti mintázatok, amelyek valószínűsíthetően szorosan összefüggenek a múltból örökölt földolgozatlan történelmi traumáinkkal és ismétlődően megrekedt modernizációs kísérleteinkkel. Ezek a néplélektani problémák – amelyeket Bibó István „politikai hisztériának”, illetve „az illúziók váltógazdálkodásának” nevez – folyamatosan újratermelik a magyar nemzettudat fenyegetettségéből és félelemből eredő végletes önértékelési zavarait: az irreális valóságértelmezést és szereptévesztést, az áldozati-séreلمي gondolkodásmódot, az egyszerre érvényesülő kollektív kisebbségi érzést és nagyzoalási gőgöt, a szenvedéstörténetet és a felelősségáthárítást, a hibáztatást és a követelőzést.

Sajátos hullámmás alakult ki ezen a téren az elmúlt évszázadokban, ami irreális helyzetértékelésben és különböző öngazolási képzetekben, „nagyot álmodásokban” és „végletes csüggedésekben” nyilvánult meg. A Zrínyi Miklós által megfogalmazott öntudatos kiállás (*Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalók!*) után a reformkorban a „nemzet-halál” riasztó rémével kellett megküzdenünk, majd a dualizmus idején már a millenniumi ünnepek különleges fényei világították meg képzelni nemzeti nagyságunkat, az „ezeréves magyar nemzet örök dicsőségét”. A vesztes első világháború után az „egyedül vagyunk” mártíromságával sirattuk magunkat, majd pedig a „magyarság kultúrfőlényének” hangoztatásával és önpusztító bűnbakképzéssel (a baloldal és a zsidóság nemzetvesztő árulásai) próbáltuk begyógyítani a „trianoni sebeket”. A második vesztes világháborúban magabiztosan üzentünk hadat a világ több mint ötven országának és „ügyes hintapolitikával” kívántuk kijátszani a nagyhatalmakat, míg végül „utolsó csatlóssá” és „bűnös néppé” nyilvánítottunk. Az ezt követő orosz megszállás és totális diktatúra ellensúlyozásaként a Kádár-rendszerben a **„legvidámbb barakk” képzetével vizsgáltuk magunkat**, hogy aztán a rendszerváltással tovább folytassuk a „politikai hullámvasutazást”. A fogyasztói társadalom „csodás nyugatvá-rása” után a piacgazdaságban való csalódás „keserű ébredése” következett, majd pedig a félperifériás helyzetből való kitörés nagyhatalmi álmai és látszateredményei jöttek: „pá-vatánc” a Nyugat és Kelet között, az illiberális politikai kultúrára nem felkészült Euró-pai Unió sokáig sikeres zsarolása, az európai szélsőjobboldal megszervezése, amelyet a kereszténység „védőbástyájaként” lehetett eladni a médiapiacra, szövetségi rendszeren belül hangoztatott kurucos függetlenségi nyilatkozatok (*Eb ura fakó!, Ugoosa non coro-nat! Magyarországon kívül nincs élet, ha van is élet, az nem olyan*), amelyek most a há-ború kirobbanása után valószínűleg átadják a helyüket a „Cserben hagytak!” az „Egyedül vagyunk!” a „Valahol utat tévesztettünk.” közérzületnek, a régóta kísértő sé-relempolitikának, vagy borgőzös „honfibu”-nak.

Ismétlődő politikai mintázatok

A 20. század magyar történetének vizsgálatakor szomorú ismétlődéseket, hasonló sors-kérdéseket és válaszokat láthatunk, amelyek közös jellemzője az, hogy újra és újra meg-reked a polgárosodás folyamata; újra és újra dominánssá válik a paternalista államszervezet; újra és újra végletesen megosztottá válik a magyar társadalom, újra és újra meghatározó lesz a rendies (dzsentri) értékrend és gondolkodásmód; újra és újra

szembetaláljuk magunkat a szomszéd országokkal és népekkel; újra és újra egy vesztes nagyhatalom utolsó szövetségeként kerülünk ki egy világegészből.

Bármelyik nagyobb történelmi rendszerváltásra (1918–1920, 1945, 1989) nézünk, roppant hasonló struktúrákat találunk. Minden esetben látványosan és katasztrofálisan megbukott nemzetközi rendszer tagjaként kellett új életet kezdeni, többnyire korábbi ellenségeink diktátumait elfogadva. Egyik esetben sincs sikeresen megvívott forradalom, organikus egymásra épülés. Nincsenek társadalmilag elfogadott hiteles vezetők, nincs valóságos tömegbázis, legfeljebb a korábbi rettenetek megszűnése ad bizonyos mértékű legitimitást és támogatottságot az új vezetőknek. Az egymást váltó rezsimiek a permanens újakezdés – mindig Új Magyarország – politikáját hirdetve látványosan rombolták le elődeik munkáját. Az esetek többségében azonban ez a legitimációs bázis roppant vékony, mivel a vezetők nagyobbreszt nem a magyar társadalom széleskörű támogatásával, sokkal inkább a győztes nagyhatalmak vagy szerencsés politikai összjátékok révén kerülnek hatalomra. Mindez azt is jelenti, hogy az újabb és újabb rendszerváltások nyomán uralomra került politikai elit, valamint a hozzájuk kapcsolódó klientúra nagymértékben ki volt szolgáltatva a külső nagyhatalmoknak. A bizonytalan legitimációs alapokon álló új hatalmi elit minden esetben igyekeztek minél gyorsabban, minél célratörőbben berendezkedni. **Nem tudhatták, hogy regnálásuk mennyi ideig tart majd**, hogy lesz-e idejük hosszú távú terveket és programokat megvalósítani. Így hangzatos ígéretek mellett – amelyeket önmagukban, külső támogatók nélkül eleve képtelenek lettek volna megvalósítani (mint amilyen Trianon revíziója, a szocializmus-kommunizmus felépítése, a jóléti piacgazdaság felvirágoztatása) – inkább csak a rövid távon megszerezhető előnyökre és pozíciókra koncentráltak. Politikai hatalmuk megerősítésének gyors és reális biztosítéka az előző kurzus gazdasági és/vagy politikai elitjének kizárása a hatalomból, illetve az új lojális klientúra kiépítése. A klientúraépítés legfőbb eszköze a paternalisztikusan működtetett államhatalom megerősítése volt. Ennek révén egyrészt pozíciókat (hivatalok, hadsereg, járadékok) biztosíthattak a híveik számára, miközben politikai eszközökkel drasztikusan korlátozták az ellenzék működését is, másrészt pedig államosítások révén közvetlen ellenőrzésük alatt tarthatták a gazdaságot; így nem erősödhetett meg a politikai hatalomtól független, azt bizonyos mértékben korlátozó hazai tőke és civil társadalom. A paternalista módon rossz hatékonysággal működtetett államszervezet fenntartásához és az egyre bővülő kliensrendszer „etetéséhez”, illetve a deklarált ígéretek és a valóságos viszonyok közötti ellentmondások áthidalásához azonban *pénz, pénz, pénz* kellett, amelyet önmagában a magyar állam és társadalom nem tudott természetesen módon kitermelni. Ebben a helyzetben a bizonytalan legitimációs bázissal rendelkező politikai rendszerek túlélése számára két út nyílt. Egyfelől egy belső társadalmi csoport (tételezett ellenség) jogi és anyagi ellehetetlenítése: a Horthy korszakban a zsidóság, a Rákosi-, illetve a Kádár-korszakban az arisztokrácia, az egyházak, a polgárság és a gazdag parasztság volt az áldozat, de a rendszerváltás után ilyennek tekinthető az állami vagyon újra- és újraprivatizálása is. A másik lehetséges út a nagyarányú hitelfelvétel, illetve a nagyhatalmak gazdasági és politikai támogatásának elnyerése volt: a két világháború között Németország, később a Szovjetunió látott el ilyen patrónusi szerepet, a rendszerváltás után pedig szintén Németország, valamint az Európai Unió.

Az ilyen jellegű túlélésnek azonban mindkét formában komoly mellékhatásai lettek: a jog- és tulajdonbiztonság csökkenése, anómikus viszonyok kialakulása, illetve a külföldi kiszolgáltatottság nagymértékű fölerősödése. A végletesen kieleződő

társadalmi megosztottság, valamint a szomszédainkkal való ellenséges viszony miatt nagyon sebezhetővé vált az ország. Az újabb és újabb nemzetközi konfliktusok és háborúk többnyire az adott politikai rendszer bukásához is elvezettek.

II. rész

„Én a kőkorszakban szeretnék élni és bunkóval dobálózni. Abban az időben ugyanis sokat harcoltak. Ha te az egyik törzshöz tartoznál, egy másik ember meg egy másik törzshöz tartozna és az úton összefutottak, akkor ahogy meglátták egymást, már ütöttek is. [...] Énnekem tetszik a kőkorszak, mert sokmindent felfedeztek és feltaláltak. Feltalálták a küllő nélküli kereket, a kőbaltát, a bronzkorszakot, a cölöpépítményt, a kezdetleges faekét, a pattintott kovakövet. Az ember akkor kezdett el okosodni, de még a majomra ütött.

Amikor már nem ütöttek a majomra, Egyiptomiakká váltak, de ez már más téma.”

(Marcello D'Orta: Melyik korban szeretnél élni?)

BEVEZETÉS

Én még úgy tanultam az „öregektől”, hogy a történelem tanítása hasonló ahhoz a helyzethez, mint amikor szüleink, nagyszüleink mesélnek a családunk történetéről – nevezetesen rokonaink jeles vagy éppen furcsa tetteiről és tulajdonságairól, családunk gyarapodásáról vagy éppen megfogyatkozásáról, fontos helyszínekről és eseményekről – mindarról, amivel valamilyen formában közösséget érzünk, amire büszkék lehetünk. Mindezek természetesen a tágabb közösségek – lakóhely, régió, ország, földrész, a glóbusz – vonatkozásában is fontosak és érvényesek. Nem kétséges, hogy a társadalmi összetartozás, a kollektív tudat megalapozása és erősítése érdekében szükség van arra, hogy az egymást követő nemzedékek megismerjék és továbbadják különböző közösségek múltképét, történetük főbb állomásait és kulturális kincseit. Ebben az értelemben a történelemtanítás sok tekintetben hasonlít a törzsi „bozótiskolához”, a történelemérettiségi pedig annak beavatási szertartásához.¹⁵ Itt a felnőtté válás alapvető feltétele az, hogy az avatandó személyek – a testi próbák után – számot adjanak arról, hogy a közösségtől elkülönülő „bozótiskolában” mennyiben sajátították el azt a mások számára titkos nyelvet, amely a törzs alapvető hagyományait – a törzs eredetmítoszáét és a szellemősök történetét – tartalmazza.

Ennek a résznek az alapvető célja az, hogy az iskolai történelemoktatás főbb irányait összefoglalva ismét rávilágítson a történelemtanítás sokféle lehetőségére és a kánon újragondolásának „föltétbb szükséges voltára”. Az 1980-as évektől nagyjából az ezredfordulóig ugyanis roppant pezsgő diskurzus zajlott a történelemtanárok és az érdeklődők körében a 19. századi eredetét makacsul megőrző paternalista kánon átalakításáról. Különösen a rendszerváltás után fogalmazódott meg számtalan új pedagógiai

¹⁵ Lips, J. (1962): *A dolgok eredete*. Gondolat, Budapest. 274.

paradigma és módszertani kezdeményezés azzal a szándékkal, hogy a történelem tárgy Magyarország demokratizálódásának elősegítése érdekében a korábbiaknál kevésbé paternalista módon lássa el hagyományos társadalomintegrációs feladatait: a nemzeti identitás és az állampolgári lojalitás megalapozását és megerősítését.¹⁶ Új tantervek, tankönyvek, alternatív programok íródtak, és a történelemtanárok is roppant aktivitást mutattak a különböző szakmai szervezetekben, tudományos konferenciákon és a szaklapokban. Ez a közéleti aktivitás és párbeszéd azonban napjainkra lényegében megszűnt: a közös terek csöndesek, elzúgtak a konstruktív viták és konszenzuskereső próbálkozások.

Holott a helyzet nem javult. Sőt! Egyrészt a társadalmi kommunikáció radikális átalakulása miatt mind a tudományos, mind pedig **az iskolai történelmi tudásátadás korábbi legitimációs szerepe megrendült**: egyre nehezebben képes ellensúlyozni az úgynevezett köztörténet, a tömegmédiá¹⁷ és a társadalmi történetmesélés¹⁸ hatásait. Másrészt a korábbi fejlesztések integrálatlansága miatt roppant túlsúlyoltta és heterogénné vált a tananyag: egyszerre van jelen a magyar történelemoktatásban a hagyományos államközpontú kánon irdatlan ismeretanyaga és az úgynevezett narratív kompetenciák fejlesztésének elvárása. Ez a sokféleség akár még izgalmas is lehetne egy differenciált oktatási rendszerben, illetve komoly konszenzusteremtő viták erőterében. Így azonban inkább csak tudathasadásos helyzetet és anómiát eredményez – különösen a 2010-es évek második felétől erősödő centralizáció és politikai indoktrináció következtében. Emiatt az iskolai történelemoktatás egyre inkább légtüres térbe kerül: túlsúlyolódik, és ezáltal kiüresedik, ideológiai szócsővé válik, vagy éppen fakticizmusba¹⁹ menekül, és elveszíti korábbi társadalomformáló és társadalomintegráló szerepét.

Úgy látom tehát, hogy a korábbi konszenzusteremtő folyamatok megálltak, a „versengő együttműködések” kifáradtak: mindenki visszahúzódott a saját mikrovilágába, és igyekszik megőrizni vagy legalább valahogy átmenteni korábbi elgondolásait. Ennek legfőbb következménye az, hogy az egykori és mai fejlesztések egymástól függetlenül működnek, és nem összegződnek. Az elkülönülő egyházi és világi fejlesztések a zárt projektfinanszírozási és/vagy ideológiai (politikai) logika mentén haladnak: az „állandósult újragezds” fázisában érdekeltek, nem szolgálják az organikus

¹⁶ Knausz Imre (2001): Miért tanítunk történelmet? In: Uő (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 11–23.

¹⁷ Jakab György (2021): Nem múltó történelmünk: Az iskolai történelemoktatási kánon ellentmondásos alapmintázata (Első rész). *Iskolakultúra*, 31. 9. sz., 63–80.

¹⁸ Jancsák Csaba (2020). Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 181. 8. sz., 1014–1021.

¹⁹ Szebenyi Péter írta egykoron a Rákosi- és Kádár-rendszer történelemoktatásáról: *A társadalomtudományi tantárgyak tankönyvírói és tanárai egyelőre mindenféle értékeléstől visszariadva a tények tömege mögé bújtak: a részadatok sokaságával próbáltak a történelmi jelenségekről valóságos, „pártatlan” képet adni. A véleménynyilvánítást persze a tanulóknak sem engedték meg. A fiatalok dolga az adatok észbevérese és felmondása volt. A tanáré pedig az anyag „leadása”. A „facticizmus” legfőbb hátulütőjeként a tanítás elveszítette mindenfajta társadalmi hasznosságát, fejlesztő hatását, és a tanulók többsége számára is megterhelővé és unalmassá vált.* Szebenyi Péter (1991): Történelemmetodikai kutatások a kelet-európai országokban (1945–1989). *Magyar Pedagogia*, 91. 1. sz., 7–29.

változásokat. Ennek reménybeli ellensúlyozása érdekében először röviden felvázolom a jól ismert irányokat, és megátalkodott optimizmussal megfogalmazok néhány kérdést a történelemoktatási kánon átalakítására vonatkozóan. Ezt követően röviden bemutatom az általam legfontosabbnak gondolt tanítási irányokat, amelyek ötvöződéséből vagy éppen fragmentálódásából a mai iskolai gyakorlat merít.

ÜZENET A MÚLTÓL

Abban a szerencsében volt részem, hogy az 1980-as évek elején egy hónapos gyakorló-tanításomat Sárospatakon töltöttem. Vezető tanárom – Hajdú Pista bácsi – az iskola mellett található szolgálati lakásában először arról a korábbi helyi hagyományról beszélt, amely keretében egy idősödő tanár kiválaszthatta egy tehetséges tanítványát, aki iskolái elvégzése után még néhány évig együtt taníthatott Mesterével. Nyilvánvalóan ez a sajátos „öröklési rend” biztosította hosszú évtizedeken át az iskolai hagyományok zavartalan tovább élését. Már akkor is éreztem, és ma már tudom is, hogy az akkori pataki tartózkodásom során nemcsak a tanítás mesterségéről tanításáról tanultam nagyon sokat, hanem közvetlenül belelélhettam egy régi, comeniusi²⁰ hagyományba is, amely még a tömegoktatás bevezetése előtt alakult ki.

A történelem tantárgy tanításáról Pista bácsi egy nagyon izgalmas (fíú)szocializációs programot vázolt fel. Az őskort szerinte csak azért kell tanítani, mert jól összekapcsolható a diákok nomadizálás iránti vágyával, az indiánosdival. A görögök és a rómaiak története a kiskamaszkor számára megragadható nagy eszmények példáit képviseli (a bátorság, a hazaszeretet, az önfeláldozás), valamint a társadalmi együttélés alapformáit (az európai civilizációs értékeket, demokráciát, birodalomépítést) mutatja be. A középkor egyrészt az önmagukat verekedésekben kipróbáló, állandóan harcban álló kamaszok világát segít értelmezni és **a lovagiasság, udvariasság, becsület, bajtársiasság felé terelni**. A lovagi eszmények megjelenítése ebből a szempontból különösen fontos, már csak a nők tisztelete és a még kimondatlan érzelmek, szerelmi érzemények megjelenése miatt is. A magyar történelem vonatkozásában ez a korszak a nemzeti büszkeség felkeltésére ad jó alkalmat államszervező királyaink (Szent István, Szent László, Hunyadi Mátyás) bemutatása révén. A „nagy felfedezések” legfőképpen a kalandvágy kielését segíthetik a kamaszokban. Annak megélését, hogy „kitárul számukra a világ”, sok mindent már önállóan elérhetnek és megvalósíthatnak. Az oszmán törökök elleni harcok és a rendi küzdelmek bemutatása a férfias erények, a hazaszeret és a nemzeti identitás megalapozását szolgálja. Az újkori nemzetépítés története pedig legfőképpen az állami lojalitás megerősítése és az intézmények iránti tisztelet megalapozása miatt fontos... a történelmet pedig „majd később megtanulják”.

²⁰ Ennek a történelemoktatási hagyománynak a célja még nem a múlt közvetlen megismerése – ahogy az megtörtént – sokkal inkább a történelmi példázatok révén történő személyiségfejlesztés és erkölcsnevelés volt – amely az erkölcsi szokások nemesedésének útját mutatta be –, amely később szervesen összekapcsolódott a hazafias neveléssel. Comenius erről így ír: „...a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzéseket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelvet, élesíti a dolgokról alkotott ítéletet és észrevétlenül fejleszti az okosságot...” Comenius (1992): *Didactica Magna*. [ford. Geréb György]. Seneca, Pécs. 142.

ANÓMIKUS VISZONYOK AZ ISKOLAI TÖRTÉNELEMOKTÁSBAN

A történelemoktatási kánon 19. századi hagyományáról

Az eszményekre, klasszikus példaképekre és erkölcsi példabeszédekre épülő korábbi iskolai történelemtanítás a 18–19. század folyamán mind tartalmában, mind pedig módszertani vonatkozásban jelentősen kibővült. Először az alattvalói hűséget igyekeztek megerősíteni a felekezeti iskolák történelemóráin,²¹ a kiegyezés után megszerveződő kötelező állami iskolarendszer pedig a nemzetállamépítés fontos szereplőjévé tette a történelem tantárgyat és a történelemtanárokat.²² A történelemóra alapvető feladata ekkortól a központilag meghatározott közös nemzetállami tudat és a közös kulturális nyelv – történelmi műveltség – átadása az újabb és újabb magyar generációk számára a nemzeti identitás és a politikai lojalitás megerősítése céljából. Ennek legitimációs bázisát az a 19. században kialakult történettudományi szemlélet adta, amely a világtörténeti és nemzetállami narratívát, egyrészt mint a múlt kizárólagos olvasatát – „ahogy az történt” – jelenítette meg, másrészt pedig teleologikus történetfilozófiai fejlődéstörvényeknek rendelte alá. Az ekkor megfogalmazott történelemoktatási kánon – nemzetállami múltunk mesternarratívája – vált mindmáig az iskolai történelmi tananyag alapjává, amelynek keretében minden magyar fiatalnak legalább egyszer (de a szelekciós mechanizmusoknak megfelelően inkább kétszer) meg kellett tanulnia az emberiség és a magyar történelem főbb szakaszait az őskortól az aktuális jelenkorig. Ennek értékválasztása és fő fókusza az „ezeréves magyar állam” történetének, függetlenségi harcainak és modernizációs törekvéseinek bemutatására irányul. Ebben a tananyagcentrikus rendszerben az iskolai történelemóra lényegében a tantervek és a tankönyvek mechanikus lebontására épült, ezért nem volt tekintettel sem a diákok szociokulturális helyzetére, sem pedig előzetes tudásukra; az életkori sajátosságok pedig legfeljebb az adott tananyag egyszerűbb vagy bonyolultabb megfogalmazásában érvényesülhettek. Ezt a kanoizált keretet „színezték át” időről időre a különböző politikai rendszerváltások, amelyek minden esetben **új iskolai történelemkönyveket vezettek be saját ideológiájuk alapján**. A ciklikusan változó politikai indoktrináció azonban lényegében nem változtatta meg az iskolai történelemoktatási kánon 19. századi alapszerkezetét: az alapvető történelemszemlélet továbbra is államközpontú és paternalista maradt.

²¹ Lajtay L. László (2013): „Magyar nemzet vagyok” – Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtankönyvek nemzetdiskurzusa. Argumentum, Budapest.; Szebenyi Péter (1990): A történelemmethodika kezdetei Magyarországon (1650–1848). *Pedagógiai Szemle*, **40**, 2. sz.

²² Szabolcs Ottó és Katona András (2006): *Történelem. Tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.; Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középkori történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig*. Tankönyvkiadó, Budapest.

²³ Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középkori történelemtankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem. Pápa.; Katona András (2009): *Képek és arcképek. VI. A rövid demokratikus átmenet és az „ötvenes évek” történelemtanítása (1945–1956). Történelemtanítás*. Letöltés: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepVI.pdf (2022. 05. 22.)

A kötelező iskolai történelem tantárgy bevezetése ugyanakkor mindmáig ropant sikeresnek mondható, hiszen ez a történelmi ismeretanyag, műveltség nemzeti közösségünk, a magyar identitás szerves és elengedhetetlen részévé vált: nem él ma a Földön olyan magyar ember, aki számára ne jelentenének valamit a következő kifejezések: *kalandozás, mohácsi vész, igazságos Mátyás, kuruc* stb.; más szóval nem is tekintjük igazán magyarnak azokat, akik nem ismerik ezeket a kifejezéseket. Ebben az értelemben az iskolai történelemoktatás a nemzeti identitáspolitikai egyik legfontosabb eszköze, a magyar társadalom összetartozásának legfontosabb közvetítője.

Történelemoktatás a rendszerváltás után

Az iskolai történelemoktatás szempontjából a rendszerváltás alapkérdése az volt, hogyan lehet demokratizálni a hagyományos államközpontú és paternalista tanítási kánont, azaz egyfelől megtartani korábbi társadalomintegráló szerepét, másfelől pedig kibővíteni annak tartalmait és módszereit a társadalmi tagoltságnak megfelelően. Ennek nyomán az iskolai történelemtanítás a korábbiakhoz képest jóval nyitottabbá – többszólamúvá és sokszínűvé – vált. Új társadalomtörténeti témák, új pedagógiai irányok és módszerek jelentek meg. A domináns magyar és európai politikatörténet mellett jóval nagyobb hangsúlyt kapott a globális és európai történelem, felértékelődött a társadalomtörténet, a helytörténet és a személyes történelem, elfogadottá vált a multiperspektivikus szemlélet. Ugyanakkor a történelemórán kellett biztosítani a nemzeti azonosuláshoz nélkülözhetetlen személyes „beavatást”, a narratív készségek, illetve a multiperspektivikus történelmi gondolkodás elsajátítását és a demokratikus állampolgári kompetenciák aktivizálását. Ebben a tudathasadós helyzetben a tanároknak ráadásul még meg kell küzdeniük a köztörténet (a média, családi legendáriumok) alternatív történelemszemléleteivel, illetve az egyre gazdagodó módszertani kihívásokkal is.

Szemléletváltások

A történet és a történelem szétválása

A történettudomány és az iskolai történelemtanítás mára már szakított a korábban meghatározó szerepet játszó teleologikus történelemszemlélettel: azzal, hogy a történelem egy bizonyos cél irányába halad és fejlődik, hogy racionális értelme és tervezhető végpontja van. Fokozatosan elfogadottá vált az a felismerés is, hogy a múltnak nemcsak egyetlen – objektíven bizonyítható, vagy éppen hivatalosan meghirdetett – olvasata lehetséges. A múltról alkotott képet a történetírók (történészek, tankönyvszerzők) folyamatos párbeszéde alakítja ki, amely így időről időre változik a mindenkori jelenből származó kérdésfeltevések nyomán. A múltban megtörtént események és a róluk szóló történetírói elbeszélések tehát nem azonosíthatóak automatikusan. Az elkülönülés ma már az európai nyelvekben is jól nyomon követhető: az angol nyelvben például **a Story jelenti a történeteket, a History pedig a történetírást, a történettudományt**; a spanyol és a francia a nyelv pedig kis és nagy betűvel jelöli a különbséget: historia/histoire (a történet) és Historia/Histoire (a történetírás). A magyar nyelvben ezt a kettőséget – még nem igazán következetes módon – a történet (a múltban megtörténtek) és a történelem (a történetírók révén létrejövő múltkép) fogalmi jelentik meg.

Ebben az értelemben miaz iskolai történelemkönyv és -tananyag is elbeszél történelem, a mindenkori állami emlékezetpolitika egyik legfontosabb hordozója. Közérthető módon rögzíti, és normaszzerűen tovább is hagyományozza a múltra vonatkozó legitim műveltségi kánont: megjeleníti mindazt, amit a múlt végtelen eseménysorából „hivatalosan” beemelni kívánnak a „kulturális emlékezetbe”, illetve indirekt módon – a kihagyás révén – kifejezésre juttatja azt is, amit felejtésre ítélték. Egy demokratikus társadalomban a nemzeti identitás ma már nyilvánvalóan többdimenziós, sokféle identitás bonyolult hálózata, így iskolai egységesítése sem történhet előre rögzített módon, sokkal inkább nyitottan, a különböző közösségek folyamatos kommunikációja, társadalmi és politikai együttműködése révén.

Reprodukción vagy produkción?!

Gyáni Gábor szerint²⁴ a tudományos történetírás és az iskolai történelemtanítás nem eshet maradéktalanul egybe: a tudomány a szabad „kérdés”, „a korlátlan kritikai tevékenység” világa, míg az iskolai tananyagok rögzített tudást, a „válaszokat” kell megadnia, mivel alapvetően identitáspolitikai feladatai vannak. Úgy gondolom, hogy a közoktatás világát egyébként jól ismerő történész – valószínűleg a tudományos kutatás szabadságának védelmében – több szempontból is leegyszerűsíti és bizonyos mértékben le is értékeli a történelemtanárok feladatát. Mindenekelőtt azért, mert akarva-akaratlanul megerősíti a történelemoktatási kánon azon hagyományát, ami szerint az iskolai történelemoktatás feladata a központilag meghatározott egységes nemzetállami történelem-szemlélet egyirányú közvetítése, amely szélsőségesen a történelemtanárokat pusztá „tananyagleadó automatának” (Németh László), a diákokat pedig reprodukálásra kárthatotat „munkadarabnak” tekinti, és kevésbé szélsőséges felfogásban sem támogatja a tanárok és a diákok önállóságát, kreativitását. A *historia* szavunk eredeti görög jelentése nem az volt, hogy *történet*, hanem az, hogy *kutatás*. Lényegében azt fejezte ki, hogy a múlt hiteles elbeszélése az igazság keresésén, *kutatásán* alapul. Mindezt ma már nem lehet elvitatni az iskolai történelemoktatástól sem, legfőképpen a Gyáni által jogosan említett identitásfunkció miatt. A fiatalok többsége **nem készül sem régiségbúvárnak, sem pedig történésznek**. Az iskolai történelemoktatás elsődleges feladata tehát ma már nem az, hogy öncélú módon ismertesse meg a múlt központilag rögzített képét, hanem az, hogy személyes azonosulást teremtsen a különböző szintű közösségekkel. Az elmúlt évtizedek történelemdidaktikai és pedagógiai vitái többnyire arról szóltak, hogyan lehetne egyensúlyt találni a múltrol szóló ismeretek közlése, valamint a személyes érdeklődésre épülő kutatás, kompetenciafejlesztés között. A történelemtanárok többségét valószínűleg már nem kell meggyőzni az utóbbi fontosságáról, de a tabuként kezelt történelemoktatási kánon „letanítása” kimerít minden lehetséges órakeretet. Mindenki tudja ugyan, hogy ezt az irdatlan ismerethalmazt csak roppant felszínesen és személytelenül lehet közvetíteni – amely inkább csak „rákent máz”, amelyből többnyire néhány kósz név, esemény és évszám marad a fejekben –, de

²⁴ Gyáni Gábor (2018): A történetírás és az iskolai történelemtanítás konfliktusa. In: *Uő: Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Kalligram, Budapest. 89–99.

mindennek az alapvető megváltoztatásához komoly oktatáspolitikai bátorságra és széleskörű társadalmi közmegegyezésre volna szükség.

A történetiség elve – a „cselekvő-szemszög” megőrzése

A hagyományos történelemoktatás minden esetben lezárt eseményeket mutat be, ráadásul többnyire leegyszerűsített „végeredményeket”. Még a folyamatok megjelenítése is szigorú ok-okozati viszonyban történik, ami nyilvánvalóan determinisztikus történelemszemléletet sugall a diákok számára.²⁵ Ez a történelemszemlélet azonban lényegében el-lentétben áll a mindenkori társadalmi viszonyok valóságos működésének alternatívákban dinamizálódó jellegével és az aktív társadalmi részvételre biztató társadalomismereti célokkal. Utólag persze már sok minden determinisztikusnak tűnik a történelmi és társadalmi döntéshelyzetek esetében, de az adott döntés pillanatában még sokféle lehetőség áll a cselekvő rendelkezésére. A történetiség, illetve az alternatívitás megtanítására ugyanakkor sokféle lehetőség van a történelem tantárgy keretében. Itt ugyanis – bár természettudományos értelemben nincs mód kísérletek elvégzésére – lehetőség van egy-egy múltbeli döntéshelyzet alternatíváinak elemzésére és értelmezésére, amelynek már az eredményei és a következményei is ismertek.

A történetiség elvének megtanítása tehát azt jelenti, hogy a fiatalok ismerkedjenek meg a társadalmi cselekvés és emlékezet valóságos működésével, hogy tudjanak a **múlt-jelen-jövő hármias dimenziójában gondolkodni**. Mindez azért fontos, mert a jelenlegi retrospektív történelemtanítási gyakorlat eltünteti a társadalmi cselekvés alternatívát, a szándékok és következmények dinamikáját, ezzel beszűkíti a jelenre és a jövőre irányuló gondolkodást, illetve a felelősség kérdését: magát a történetiséget. A történetiség elvét a diákok mindenekelőtt akkor tudják értő módon elsajátítani, ha a feldolgozandó tananyag kiválasztása és elrendezése egyre inkább az ő kíváncsiságukra és kérdéseikre épül. A történelmi gondolkodás megtanításának másik alapvető pillére az, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően – differenciált, illetve személyre szabott módon – a fiatalok ismerkedjenek meg a történelmi kutatás és „felfedezés” legfontosabb forráskritikai eljárásaival.

A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI KÁNON MEGÚJÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI

Az iskolai tananyagkánonok alapvető értelmezési nehézsége az állandóság és a változás sajátos dinamikájából adódik. Egyfelől ugyanis a tantervekben és tanórákon közvetített iskolai tudásnak stabilnak, időtállóknak kell lennie ahhoz, hogy az iskolából kilépő generációk hatékonyan tudják majd felhasználni és átörökíteni. Másfelől viszont az iskolai tudáskánon folyamatosan meg kell újítani, hiszen a társadalmi és tudományos változások, a kiszámíthatatlan jövő újabb és újabb prognózisai óhatatlanul korszerűsítésre ösztökélik az iskolarendszert.

Az első kérdéssor magára a kánonra vonatkozik. Hogyan lehet tudni, hogy mi lesz az érvényes és hasznos egyéni és közösségi tudás a jövőben, amelyre az iskolában

²⁵ Mindez persze szoros összhangban van a mindenkori paternalisztikus oktatáspolitikai rendszerek sajátos rejtett tantervével, amelynek fő célja az emberek társadalmi aktivitásának korlátozása, illetve a fennálló rend változatlan formában történő fenntartása.

jelenlévő diákok készülnek? Hogyan dől el (ki dönti el), hogy mi kerül be a kánonba, és mi kerül ki belőle? A történetiség elvének megtanítása érdekében érdemes-e kétszer is megterhelni a diákok túlnyomó többségét az „extenzív kronológia” hatalmas tényanyagával? Valóban jobban értik-e a fiatalok a történetiség elvét, ha az őskortól kezdve újra és újra végigkövetik az emberiség és a magyarság teljes történetét? Le tudunk-e, le akarunk-e mondani a történelmi műveltség hagyományos extenzív teljességéről? Mit jelent ma – a globalizációs folyamatok tükrében – világtörténelmet tanítani? Szükség van-e egyáltalán a nemzeti, illetve az európai és világtörténelem hagyományos szétválasztására? Hogyan lehet az államközpontú történelemszemlélet mellett a különböző társadalmi csoportok és közösségek párhuzamosan egymás mellett létező, ám sok esetben egymás ellenében megfogalmazódó történelmi kánonjait érvényesíteni a közös nyelv és nemzeti műveltség szétesésének veszélye nélkül? A tananyag mely részei vonatkoznak mindenkire (minden magyar fiatalra)? Mi legyen a differenciálás szempontrendszere? Hogyan viszonyuljon az információs társadalom korában az iskolai történelemtanítási kánon az úgynevezett köztörténet (média, családi történetek) alternatív narratívumaihoz?

A második a történelemoktatás szempontjából kiemelten fontos nemzeti összetartozásra vonatkozik. **Mit jelent manapság a nemzeti közösség, a nemzeti egység?** A történelemórákon és a közbeszédben gyakran felmerül a nemzeti identitás többes szám harmadik személyű alánya: „mi magyarok...” „kalandoztunk”; „megvédtük Európát”; „Pozsonynál (Bánrévénél) megvertük a frankokat”; „Mohácsnál kikaptunk a törököktől”; „emancipáltuk a zsidókat”; „bevezettük az új gazdaságirányítási rendszert”; „elvesztettük a második világháborút”; „bevonultunk Cseh-szlovákiába”... Óhatatlanul fölvetődik a történelemtanári kérdés: ezek a megfogalmazások mennyiben gazdagabbak és mélyebbek a társadalmi összetartozás és közösségi felelősségvállalás vonatkozásában, mint a politikai szlogenek vagy a sportversenyek szurkolóinak eredménycentrikus gondolkodásmódja?

A harmadik szempontrendszer a tanítás módjára vonatkozik. Mennyiben tartható fenn az úgynevezett tömegiskola „szentháromsága” – tantárgy, osztály, tanóra –, milyen új tanulásszervezési formákra lesz szükség a közeljövőben? Melyek azok az általánosítható készségek és képességek (kompetenciák), amelyeket a történelemoktatás keretében érdemes megalapozni és gyakoroltatni? Milyen módszerekkel tanítsunk személyre szabott módon történelmet? Hogyan lehet mindezt megfogalmazni az életkori sajátosságoknak megfelelő egyszerűséggel és bonyolultsággal? Miben hasonlítson és miben különbözzön az általános és középiskolai történelem tananyag? Milyen iskolaszervezési megoldások szükségesek a változásokhoz? Hogyan kellene megváltoztatni a tanárképzést?

A negyedik kérdéssor a jelenkorhoz, illetve a jelenismerethez kapcsolódik. Mi legyen a korszakhatár a történelem és a jelenismeret között? Mennyiben törekedjen a történelem tantárgy a jelenkori viszonyok (a mai kérdésselvetések múltjának) bemutatására? Mennyiben érintse a történelem tantárgy az úgynevezett szinkron társadalomtudományok (szociálpszichológia, szociológia, politológia, közgazdaságtan) témáit? Milyen legyen a történelem tantárgy viszonya a jelenismereti tárgyakhoz – társadalomismeret, etika, médiismeret? Hogyan kapcsolódjon a történelem tantárgy a társadalmi és politikai részvételre nevelő jelenismereti tárgyakhoz és programokhoz?

TANÍTÁSI MODELLEK²⁶

A történelmi műveltség ismeretátadási modellje

Ebben a pedagógiai modellben fogalmazódott meg a korábban vázolt hagyományos történelemtanítási kánon célrendszere, tartalma és módszertana. A tanítás alapvető célja itt a történettudomány által legitimált és központilag normatív módon előre megfogalmazott tananyag – a teljes kronológiai sor – ismerethalmazának minél maradéktalanabb „átplántálása” a tabula rasának tekintett diákok fejébe. Módszerét tekintve ezt nevezzük frontális oktatásnak, amelynek pedagógiai módszertana a 19. századi tömegoktatás technológiájára épült. Ez a „tanár által fülbesúgott és visszakérdezett” technológia kiválóan alkalmas volt a kánon közvetítésére: nagy tömegű egységes ismeretet juttatott el egyszerre sok emberhez, így teremtve meg a magyar társadalom összetartozásának közös történelmi tudatát. Ez az egyirányú pedagógiai folyamat nem igényelt sem személyességet, sem kölcsönösséget. A sajátos médiumként működő tanár feladata az volt, hogy „leadja” a központilag meghatározott műveltségi kánont, a diák pedig „vegye fel” (reprodukálja) az előzetesen elkészített konzervtudást. Történelemből jó tanulónak lenni itt annyit jelent, hogy valaki maradéktalanul megtanulta a tanár által leadott ismereteket, amelyek így művelt emberré tették a magyar emberek közösségében.

A forrásközpontú történelemtanítási modell

A történelemtanítás alapvető célja²⁷ itt már nem a pusztán ismeretátadás, hanem a történelmi gondolkodás szakmai kompetenciáinak (protokolljainak) készségi szintű átadása. Ebben a rendszerben a kronologikus haladás során már nemcsak illusztrációként használnak történelmi forrásokat, hanem már arra is törekednek, hogy a diákok – életkori sajátosságainak megfelelően – folyamatos gyakorlás révén elsajátítsák a történelmi kutatás, a szöveg- és képelemzés módszertanát, jellemző protokolljait. Mindez arra

²⁶ Az itt következő csoportosítás vállaltan önkényes. Alapvető fókuszja a diákok önállóságára irányul: arra, hogy a tanítás-tanulás folyamata mennyire egyirányú ismeretközlés és reprodukció csupán, vagy mennyiben kölcsönös és teremtő egymásra hatás. Más szóval: mennyiben épül a diákok aktív tevékenységére, produkciójára, valamint mennyiben törekszik személyes készségfejlesztésre. Legalább ennyire fontos az is, hogy a történetfilozófiai sorok megtanítása helyett mennyiben közvetíti a történelmi gondolkodás (történelmi kontextus, saját élethelyzetre alkalmazható történelmi műveltség) alapvető példázatait és tapasztalatait. Ez a megközelítés nem jelenti az ismeretek és a készségek szembeállítását. Sokkal inkább a tanítás-tanulás személyes jellegét hangsúlyozza: a diákokat nem lehet pusztán megmunkálendő munkadarabnak tekinteni, az ő aktív bevonódásuk nélkül a pedagógiai folyamat nem lehet hatékony. Mindez azt jelenti, hogy valamennyi most következő tanítási modell esetében szükség van alapvető történelmi ismeretekre, de ezek legfőképpen a tanulói aktivitás előzetes feltételeiként, illetve következményeiként jelennek meg. Természetesen a különböző tanítási fókuszok és módzatokat másféleképpen is lehet csoportosítani. Fischerné Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: *Uő: Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás I. kötet*. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Pécs. 14–29.; Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 23. 2. sz., 28–47.

²⁷ Kaposi, József (2010): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. 3–4. sz., 69–92.

irányul, hogy a diákok az ismeretek megtanulása mellett elsajátítsák az eszközöket, amelyekkel később majd önállóan értelmezhetik az eléjük kerülő ismeretlen szövegeket. Ebben a rendszerben tehát a jó tanuló az, aki minél jobb hatásfokkal képes – a forráselemzés szakmai protokolljai szerint – feltárni különböző dokumentumokból új ismereteket.

A „mélységelvű” (értelmező) történelemtanítás modellje

Ez a – mindenekelőtt Knausz Imre által megfogalmazott²⁸ – modell az iskolai történelemoktatás felszínességét és személytelenségét kívánja oldani, orvosolni. Kiindulópontja az, hogy a hagyományos történelemoktatási kánon extenzív módon minden történelmi korszakról nagyon keveset – többnyire **fogalomcentrikus „végeredményeket” – tanít meg**, így nem igazán alkalmas arra, hogy a diákok személyes érdeklődését és élményigényét bevonja. A javasolt történelemtanítási modell fő jellemzője az, hogy azonos mértékben tekinti fontosnak a történelmi ismeretek átadását („a műveltségi javak felmutatását”) és azok személyessé tételét („beavatáspedagógia”). Ennek alapvető feltétele a hagyományos kronológiai sor állomásainak differenciált módon való csökkentése vagy választhatóvá tétele annak érdekében, hogy a kiválasztott megállókön hosszabban lehessen elidőzni. Ezekben a kulcspontokon egy-egy témát vagy problémahelyzetet a diákok személyes érdeklődésével összhangban, részletesen és sokféle módon lehet feldolgozni: akár a forrásközpontú szemlélet tudományos megközelítéseivel, akár élményszerűen, kreatív projekt módszerekkel. Mindezt bizonyos mértékben hasonlónak gondolom az operák világához, amelyben a cselekmény menetét időről időre áriákkal szakítják meg, amelyek nemcsak a történet megértését segítik, hanem a szereplőkkel való érzelmi azonosulást is. Ebben a rendszerben sokféle módon lehet valaki jó tanuló. Érvényesülhet az is, aki átfogóbb történelmi műveltsége pályázik, miközben néhány résztémát alaposabban ismer. Ugyanakkor értékelhető az is, aki ugyan kevesebb történelmi ismerettel rendelkezik, de van néhány kedvelt és ténylegesen megtért témája, amelyben „életre szólóan” otthon van.

A tematikus történelemtanítási modell

Korábban elsősorban az alternatív iskolák próbálkoztak azzal, hogy a nagyobb történelmi korszakokon – antikvitás, középkor, újkor – belül a tananyagot tematikusan rendezték el, ami lehetőséget adott a hosszabb távú összefüggések, az úgynevezett struktúrák bemutatására, valamint az egyetemes és magyar történelem összhangjának megteremtésére. Ennek a pedagógiai rendszernek a fő jellegzetessége az, hogy a hagyományos politikacentrikus megközelítés helyett itt **jóval nagyobb hangsúlyt kap a társadalomtörténet**. Az ilyen jellegű tanítás egy átfogóbb kortörténeti bevezetővel indult, majd pedig különböző témák és területek – gazdaság, politika, hadászat, vallás, életmódtörténet – hosszmetzeti történelmi (kronologikus) megismerésével folytatódik, többnyire epochális feldolgozás formájában. Mindez lehetőséget ad széleskörű differenciálásra, hiszen a témákon belül sokféle lehetőség nyílik különböző

²⁸ Knausz Imre (2003): *A mélységelvű tanításról. Új Pedagógiai Szemle*, 53. 3. sz., 8–11.

résztémák egyéni és csoportos feldolgozására. Ebben a formában is egyszerre érvényesülhet egy átfogóbb történelmi kép ismerete és egy-egy téma, illetve résztema alaposabb elsajátítása. A különböző egyéni és csoportos feldolgozási módok révén differenciált készségfejlesztés is megvalósítható.

A problémacentrikus tanítási modell

A problémacentrikus megközelítés²⁹ esetében a fő fókusz már a narratív kompetenciák fejlesztésére irányul, bár az ismeretek átadása, illetve a kompetenciafejlesztés aránya dinamikusan változhat. A fő cél a történetiség elvének tudatosítása, amely archetipikus döntéshelyzetek, történelmi csomópontok – például a földművelésre és állattenyésztésre való áttérés, a görög-perzsa háborúk, a magyar honfoglalás és államalapítás, a mohácsi vész, a nagy felfedezések, az 1848/49-es események, a kiegyezés, az első világháború kirobbanása, a rendszerváltás stb. – sokoldalú elemzésére irányul, ami alkalmat adhat egy sajátos történelmi helyzet alaposabb megismerésére. A diákok különböző típusú forrásszövegek és leírások alapján dolgozzák fel az adott döntéshelyzetet, amely lehetőséget ad különböző egyéni és csoportos feldolgozásokra a kiselőadásoktól a szerepjátékokig. Ebben az esetben már nem a reprodukálás, sokkal inkább az önálló feldolgozás számíthat elismerésre.

Az általános készségek (kompetenciák) elsajátításának modellje

Ez a modell³⁰ a miénktől sok tekintetben eltérő angolszász kultúra, mindenekelőtt az USA közegéből származik. Itt már nem a hagyományos – európai értelemben vett – általános történelmi műveltség átadását tekintik elsődlegesnek, sokkal inkább a közvetlen állampolgári nevelés pragmatikus céljait. A tanítás hagyományörző része mindenekelőtt a társadalmi kohézió, az amerikai identitás (demokratikus küldetésstudat, az egyéni jogok képviselése, a zászló, a himnusz stb.) megalapozását és megerősítését szolgálja. A tanítás nagyobb, készségfejlesztő része ugyanakkor a mindennapi életvezetés szempontjából fontos ismeretek és készségek közvetítésére és gyakorlására irányul. A szabadon választható történelmi témákat csoportos projektmunkában (faliújság, újság, prezentáció, dramatikus történelmi játék) dolgozzák fel. A pedagógiai célok itt már elsősorban a személyiség közvetlen formálására irányulnak: a diákok megtanulnak **írott és audiovizuális szövegeket feldolgozni**, különböző problémahelyzetekben önállóan gondolkodni és dönteni, kreatív módon tanulni, valamint tevékenykedni és együttműködni másokkal.

Alternatívák keresésére irányuló modell – „Mi lett volna, ha...?”

Ez a feldolgozási mód már sok tekintetben játéknak tekinthető, de ugyanakkor sokféle történelmi forrás feldolgozására és roppant kreatív alkalmazására nyújt lehetőséget. A legfőbb pedagógiai cél a társadalmi viszonyok alternatívitásának, az aktív társadalmi

²⁹ Fischerné Dárdai Ágnes: A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. sz., 29–59.

³⁰ Jakab György (2006): A történelemtanár dilemmája. *Új pedagógiai Szemle*, 56. 10. sz., 3–21.

cselekvés életszerű működésének megjelenítése. Ebben az esetben a lehetséges történelmi alternatívák előzetes elgondolása, majd pedig a megvalósult változat kritikus elemzése mutathatja meg a diákoknak a társadalmi valóság működési mechanizmusát, az úgynevezett „cselekvő” szemszöveget. A különböző történelmi források kritikus feldolgozásán túl itt lehetőség van arra is, hogy a diákok (ál)történelmi szövegeket is alkossanak.

A jelen viszonyaiból kiinduló történelemtanítási modell – „Hogyan jött létre...?”

Sok szó esik mostanában arról, hogy a múltra vonatkozó érdeklődést és diskurzust lényegében a jelen kérdésfelvetései és bizonytalan jövőképei motiválják. Ez azt is jelenti, hogy a kronológiai sort akár meg is lehetne fordítani, ami nagymértékben erősíthetné az állampolgári nevelés és társadalomismert oktatás hatékonyságát is. Ebben az értelemben a tanítás kiindulópontja egy jelenkori téma, kérdés vagy probléma – környezettudatosság, társadalmi és politikai konfliktus, aktuális háborús helyzet, egy társadalmi csoport bemutatása, egészséges életmód, divat stb. –, amelynek előtörténetét vizsgálnák meg a diákok differenciált módon egyéni és csoportos feldolgozások keretében. A kiinduló kérdés minden esetben a „Hogyan jött létre... én és a családom, a lakóhelyem, egy kapcsolat, egy konkrét tárgy (egy asztal, egy ruha, egy hamburger), egy találmány, egy intézmény, egy eszme, egy háború, egy...?” Ennek a megközelítésnek a legfőbb előnye az, hogy a diákokat közvetlenül izgató és motiváló problémákból indul ki, és annak történelmi változásait mutatja be az életkori sajátosságoknak megfelelően.

HOVATOVÁBB...?

Kérdés tehát, hogy az iskolai történelemoktatás – az internetről áradó áttekinthetetlen információözönnel és a politikai propaganda megosztó rítusaival szemben – a továbbiakban mennyiben tudja megőrizni a történelmi közgondolkodásra gyakorolt korábbi hatását. Úgy gondolom, hogy ez már nemcsak a 19. századi szemléletét és alapszerkezetét makacsul őrző történelemoktatási kánon 21. századi újragondolásától függ, hanem az újkori tömegiskolai rendszer társadalmi szerepének és működési rendjének újragondolásától is.

A korábbi rendszerben a pedagógus szerepét hasonlóan gondolták el, mint a gazdálkodó vagy mesterember (demiurgosz) munkáját, aki a passzív „anyagból” kibontja a benne lévő lehetőséget. Ahogy a kézműves vagy a gazdálkodó számára is többé-kevésbé teleologikusan megtervezhető és megvalósíthatók a munka egymást követő fázisai, ugyanúgy kerültek be a különböző szintű tantervekbe a diákok szocializálásának algoritmizált feladatai és tevékenységei. A gazdálkodó ember szemlélete köszön vissza a nyelvhasználatban is, hiszen a fiatal állatokat „növényeknek” nevezik, akiket „betanítanak” későbbi munkájukra, ahogy sok helyen még ma is „palántának”, „csemétének” nevezik a diákokat, akiket „betüvetésre” tanítanak, akiket „felnevelnek” majd, akik aztán az iskolaidő után „érettek” lesznek, mint a paradicsom.

Ez a jól tervezhető biztonság azonban már régóta a múlté. Az előző generációktól örökölt gondolkodási és cselekvési minták már nem jelentenek használható fogódzót, mivel az emberek folyamatosan más élethelyzetbe kerülnek, mint a szüleik. A jövő kiszámíthatatlanná vált, ami elbizonytalanította a szocializációs folyamat tervezhetőségébe vetett hitet. Az információs társadalom állandóan változó világa a

hagyományos iskolarendszer alapvető céljainak és funkcióinak radikális újragondolását teszi szükségessé. Valószínűsíthető, hogy ennek pedagógiai alapját már nem a viszonylag jól tervezhető gazdálkodói kultúra logikájában képzeljük el, sokkal inkább a mindig kiszámíthatatlan helyzetben élő és csoportosan vadászó közösségek kultúrája alapján.³¹ Lehet, hogy érdemes lesz ismét felfedezni a „bozótiskola” tanulságait... Ennek az iskolának az alapvető vonatkoztatási kerete persze továbbra is **a nemzeti kultúra és az állampolgári lét**, de a globalizáció egyre szélesedő folyamatában felértékelődnek a kisebb közösségek és identitások, valamint az ennél nagyobb virtuális összetartozások is. Így már nemcsak azt tartjuk számon, hogy valaki közvetlen ismerőse, komája, földije-e valakinek, hanem azt is, hogy Földije a másik embernek, akire vigyáznia kell.



Május 1-jei felvonulók 1952-ben az Andrásy út (Sztálin út) és a Dózsa György út sarkánál
Forrás: Fortepan / Magyar Rendőr

³¹ Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok digitális kultúrában. Egy tranziens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, **174.** 9. sz., 1086–1094.



GÖNCZÖL ENIKŐ

A finn oktatás X-faktora: A *BIZALOM*

Esettanulmány a tanárok iránti bizalom evolúciójáról Finnországban az elmúlt 30 évében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány azt a kérdést járja körül, hogy miként alakult ki az elmúlt három évtized folyamán a tanárok iránti bizalomnak az a kultúrája Finnországban, melynek fontossága különösen egyértelművé vált az oktatás hagyományos rendjét felforgató COVID járvány idején. Ekkor beigazolódott, hogy váratlan helyzetekben, felelős döntéseket hozva, azok a tanárok tudják legjobban segíteni a gyerekek tanulását, akik élvezik a hatóságok és a társadalom bizalmát. Miként önálló tanulásra is leginkább azok a diákok képesek, akik felé bizalommal fordul a családjuk és az iskolájuk, s ezzel együtt kicsi gyerekkoruktól kezdve megszokták, hogy felelősek a saját tetteikért. Miként azt számos felmérés alapján tudjuk, a finn társadalmat az átlagosnál nagyobb mértékű bizalom jellemzi. A tanárok mint az oktatás legfőbb szakértői iránti bizalom ebben gyökerezik, ám nem következik automatikusan ebből.

A cikk annak a csendes kultúráváltásnak az evolúciós folyamatát vázolja fel esettanulmány formájában, amit a komprehenzív iskolaszervezet kialakítását, majd a pedagógusképzés megújítását követően, az 1990-es évek gazdasági krízisének idején megtett bátor szakpolitikai lépések indítottak el. Bemutatja a tanárok iránti bizalom fokozatos erősödésének katalizátorait egy központosítottból decentralizálttá váló rendszerben, majd nyomon követi a PISA által a 2000-es években – a finnek számára is váratlanul – visszaigazolt siker okainak kutatására tett erőfeszítéseket. Ezzel összefüggésben érinti a társadalmi tőke, az egyenlőtlenség, a mobilitási esélyek és az oktatási rendszer eredményessége közötti kapcsolatok néhány alapvető kérdését, és ismerteti, hogy melyek az iskolai bizalom szintjét befolyásoló legfontosabb tényezők. Végül, a 2014-es finn tantervi reform körüli vitákat felidézve, utal rá, hogy új típusú, „szerény” kormányzásra van szükség, amely – vállalva ennek kockázatait – a lokális szereplők erősítésével segíti elő, hogy azok a gyerekek érdekében képesek legyenek megtalálni a lehető legjobb válaszokat az oktatás helyi problémáira.

Kulcsszavak: a bizalom kultúrája, decentralizáció, kollektív autonómia, reflektív pedagógus, szerény kormányzás, helyi elszámoltathatóság

1. BEVEZETÉS

A COVID járvány csúcán világszerte több, mint 1,5 milliárd gyerek kényszerült arra, hogy otthonról tanuljon, miközben a tanáraik különféle módokon próbálták segíteni őket ebben (OECD, 2020a). Kevés iskolarendszernek volt terve egy ilyen váltásra.¹ Az országok döntő hányada csak most tesztelte, hogy a tanárai tudnak-e alkalmazkodni korábban soha nem látott körülményekhez. A kutatók folyamatosan elemezték a tapasztalatokat,² melyek alapján a következő általánosítások ma már bizonyosan megfogalmazhatók:

- Azok a rendszerek, amelyek rugalmasabb kereteket kínálnak a tanításhoz, autonómiát adva az iskoláknak saját tanterveik kialakításához, gyorsabban tudtak alkalmazkodni a struktúrák felbomlásához, sikerebben biztosították a gyerekek tanulásának folytonosságát, és hatékonyabb védelmet nyújtottak a leginkább sérülékeny tanulóknak.
- Ahol az oktatásnak részét képezi a diákok önreflexiója és a saját haladásukért való felelősségvállalás, ott motiváltabbak, s ezért könnyebben álltak át a távoktatásra (Sahlberg és Walker, 2021, 17. o.).

Az önállóságot megengedő bizalom erejét – a tanárok és a diákok esetében is – az adja, hogy elkötelezi őket az iránt, amit csinálnak, és kialakítja bennük a tulajdonosság érzését. Bátorítja őket arra, hogy a jó teljesítmény érdekében akár kockázatot is vállaljanak, és merjenek új dolgokat kipróbálni, amikor a régiek valami miatt nem működnek. A járvány kitörése után ez: a rendszerük egészét átható bizalom lett a finn iskolák egyik legfontosabb erőforrása is (Lavonen és Salmera-Aro, 2022).

Bár a 21. század elejétől a szakmai figyelem fókuszában álló finn oktatás sikerességének okairól elemzők sokasága fogalmazott meg érvényes állításokat, most, a világjárvány árnyékában mégis érdemes ezek közül egyet önmagában is reflektorfénybe emelni – nem kérdőjelezve meg közben a többi tényező fontosságát. Különösen Lavonen és Salmera-Aro (2022) nemrég megjelent tanulmányának,³ illetve annak tükrében, hogy a finn oktatás egyik legismertebb kutatója, Pasi Sahlberg is a bizalom

¹ A kivételek közé tartozott például Szingapúr, ahol a SARS vírus korábbi kitörésekor, a 2000-es évek elején készült egy vészforgatókönyv az ilyen helyzetekre, s a tanárok azóta folyamatosan bővítik tudásukat az e-learning oktatás módszertanára vonatkozóan. Képzések sora segíti őket abban, hogy tájékozódni tudjanak a digitális térben, s implementálni tudják az otthoni tanulásra (*home-based learning*, HBL) épülő pedagógia módszertanát. Az e-learning szerves része lett a diákok tevékenységének is. A korábbi járvány idején azonban legfeljebb 1-1 hétig voltak bezárva az iskolák, így most többé-kevésbé ők is új helyzettel néztek szembe (Oon Tan, Oon és Chua, Jalene, 2022).

² Ezzel összefüggésben lásd egyebek között az OECD-nek az irodalomjegyzékben megjelölt 2020-as kiadványait.

³ A tanulmány a Springer kiadó által megjelentetett kötetben olvasható, amely 15 ország közoktatási tapasztalatait összegzi a COVID járvány időszakához kapcsolódóan. A hivatkozás pontos adatait lásd az irodalomjegyzékben.

kérdéskörét tartotta méltónak arra, hogy Finnországban tanító, amerikai szerzőtársával közösen írt, 2021-ben megjelent új könyvének központi témájává tegeye.⁴

A bizalom finnországi evolúciójának történetét az teszi különösen izgalmassá, hogy szinte véletlenül vezetett látványos eredményhez. Nem szülői vagy szakmai nyomásra döntött ugyanis úgy a kormány, hogy lemond a korábbi bürokratikus irányítási formákról, és elmozdul a szakmaiság bizalom alapú kultúrája felé. Egy, az országot megrázó pénzügyi válság szolgáltatta az ugródeszkát ehhez a változashoz (*Sahlberg és Walker* 2021, 33–55. o.). Mivel pedig a sokféle hatásnak kitett, komplex, társas közegben zajló evolúciós folyamatok kimenetele sohasem látható pontosan előre, résztvevőik időről-időre olyan pontokhoz érkeznek, amelyek többféle utat kínálnak nekik a továbbhaladáshoz, a téma feldolgozásához az esettanulmány készítése tűnik a legjobb megoldásnak. Talán egy ilyen – egyéb lényeges irányokba is kitekintő, ám a gondolati fókuszot végig szűk mezsgyén tartó –, **nyitott végű, tematikus „történetmesélés”** tudja leginkább elősegíteni annak megértését, hogy mi miért történik éppen úgy Finnországban, ahogyan. S talán ez a forma segítheti a gondolkodást arra vonatkozóan is, hogy más országokban miért nem születnek feltétlenül azonos eredmények, akár egyes elemek hasonlóságai ellenére sem.⁵

2. A FINN JÓLÉTI TÁRSADALOM MEGROPPANÁSA AZ 1990-ES ÉVEKBEN

A háborúk utáni időszak a gazdaság sikertörténete volt Finnországban, aminek nyomán igazi jóléti társadalom alakult ki e korábban szegénynek számító skandináv térségben. A GDP egy főre eső értéke 1990-ben a negyedik legmagasabb volt a világban. Számos ok egymást erősítő hatása miatt azonban, a korszak globális pénzügyi válsága Finnországot sújtotta a legerősebben Nyugat-Európában.⁶ A krízis készületlenül érte a jóléthez szokott embereket. A lakossági fogyasztás 10%-kal esett vissza a '90-es évek első felében, s a városokban megjelentek a sorok az ingyen ételt osztó Üdvahadsereg sátrainál (*Urkuti*, 2001).⁷

Az állam működése is megrendült. A jövedelmek és a fogyasztás alapján beszedhető adók csökkentek, miközben három év alatt ötszörösére emelkedtek a

⁴ A jelen cikkben többször hivatkozott forrás adatait lásd az irodalomjegyzékben. E ponton fontos azonban megemlíteni, hogy a tanulmány címeként kölcsönvevett kifejezés a szerzőpárostól származik. Könyvük második fejezete viseli *A finn X-faktor (The Finnish X-factor)* címet.

⁵ Itt érdemes sok más mellett arra gondolni, hogy a '80-as évek közepén – csak úgy, mint kicsivel később Finnországban –, Magyarországon is eltörölték a szakfelügyeletet. S hazánk a korai reformerek között volt a nemzeti alaptanterv bevezetése terén is. A két oktatási rendszer mai eredményessége azonban mégis igen távol került egymástól.

⁶ A bruttó hazai termék 1989-ben nőtt utoljára, 1990-ben már stagnált, majd három éven keresztül folyamatosan és jelentősen csökkent, s e tendencia csak 1994-ben ért véget. Ezzel együtt csökkent a foglalkoztatottság és a munkahelyek száma. A munkanélküliségi ráta, amely 1989 végén 3%-os volt, 1994 közepére elérte a 18,4%-ot, a munkanélküliek száma pedig megközelítette a félmilliót, ami páratlan volt az ország történetében (*Urkuti*, 2001, 58. o., 109. o.).

⁷ A '90-es évek finn gazdasági válságának mélyebb elemzését lásd *Urkuti György* (2001) PhD disszertációjában. Itt csak a válság néhány olyan mozzanatát emelem ki, amely releváns a vizsgált téma, illetve a társadalmi közérzet szempontjából.

segélyekre és az aktív munkaerőpiaci lépésekre fordított kiadások. Drámaian megnőtt az államháztartás hiánya és az államadósság (Urkuti, 2001, 111. o.). A takarékosági intézkedések az oktatást is érintették. Intézmények szűntek meg, szakembereket bocsátottak el. A szükségessé váló lépések egyúttal gyorsították a közszféra már folyamatban lévő decentralizációját, aminek eredményeként az iskolák a 460 helyi önkormányzathoz kerültek át.⁸

A lakosságot érintő első megszorítási csomagot 1992-ben fogadták el,⁹ melynek célja az állami kiadások további 20 milliárd márkás lefaragása volt. Végrehajtása során csökkent a munkanélküli segély összege és folyósításának időtartama, a munkaadóknak juttatott foglalkoztatási támogatások sora, a gyógyszerár- és a lakbér-kiegészítés, a családi pótlék, valamint számos mezőgazdasági támogatás is. De a lépés kevésnek bizonyult. Így, átlagosan félévenként, újabb és újabb takarékosági csomagok elfogadására volt szükség, összességükben az elsővel azonos nagyságrendben;¹⁰ csökkentve mások mellett a GYES, a nyugdíjak inflációkövető emelésének kalkulálásakor használt szorzó, valamint az önkormányzatoknak adott költségvetési támogatás mértékét. **A megszorítások csak 1994-ben értek véget**, amikor a megkezdődő fennélülés miatt nem volt már szükség rájuk. A következő öt év aztán ismét káprázatos növekedést indított el Finnországban, ami elsősorban az elektronikai és a távközlési iparágak robbanásszerű előretörésének volt köszönhető, s hosszabb időn keresztül a GDP évi 4,6%-os emelkedésével járt együtt (Urkuti, 2001, 138–139. o., 144.o.).

3. EGY CSENDES KULTÚRAVÁLTÁS KEZDETEI A PEDAGÓGIÁBAN

A '90-es években a világ sok részén indultak el a finnországihoz hasonló decentralizációs folyamatok az oktatásban. A szabadság ily módon való növekedése azonban többnyire együtt járt a külső kontroll erősödésével, amiben a felügyelet és a standardizált tesztek játszották a fő szerepet.¹¹ Finnország azonban más utat választott. A

⁸ Mivel az önkormányzatok körében népszerű törekvés az önkéntes alapon való kistérségi együttműködés – amit a kormány és az önkormányzatok szövetsége is támogat –, a helyi hatóságok száma mára jelentősen csökkent a '90-es évekhez képest. Számuk 2021-ben 309 volt. Forrás: *Association of Finnish Municipalities*. Letöltés: **Hiba! A hiperhivatkozás érvénytelen.** <https://www.localfinland.fi/finnish-municipalities-and-regions> (2022. 02. 22.)

⁹ Mivel előterjesztője a miniszterelnöki hivatal költségvetési főosztályának vezetője, Raimo Sailas volt, az intézkedés az ő neve után a Sailas-csomag elnevezést kapta.

¹⁰ Az akkori 40 milliárd finn márka óriási összeg volt. Nagyjából 6,7 milliárd eurónak felelt meg – annak alapján kalkulálva, hogy a márka árfolyamát 1999-ben 5,95-ös szinten rögzítették az euróhoz viszonyítva. A finn költségvetés éves kiadási főösszege ugyanekkor 30-40 milliárd eurónak megfelelő márka között lehetett. Összességében tehát a társadalom egészét drasztikus módon érintő kiadáscsökkentésről beszélhetünk. (A becslés Urkúti György közgazdásztól származik, aki egyben hazánk jelenlegi finnországi nagykövete.)

¹¹ E változások a közszolgáltatásokról való korabeli – világszerte általános – gondolkodásmód (*New Public Management*) oktatási vetületének tekinthetők, melynek meghatározó jellemzője volt, hogy a kormányok erősen hittek a piaci verseny mindenek feletti szabályozó szerepében. Csökkentették a gyengék és a rászorulókat támogatását, miközben számos területen növelték az állam jelenlétét. Aktív bizalmatlanságot hirdettek a közintézményekkel szemben, ami különösen

takarékossági intézkedések részeként – a tankönyv-jóváhagyás és több más, központosított eljárás mellett – 1991-ben megszüntette a szakfelügyeletet. A standardizált tesztek pedig be sem vezette, mivel – a költségszámításokat követően – úgy találta, hogy az túl drága lenne az adott körülmények között. A központi kontroll helyett a helyi elszámoltathatóság formáit igyekezett megtalálni.

Az oktatásfejlesztés új központja, a *Finnish National Board of Education (FNBE)* 1991-ben jött létre.¹² Az oktatás teljes vertikumát átfogó minisztériumi háttérintézmény óriási kihívásokkal nézett szembe megalakulásakor. A válság negatívan hatott a tanárok munkakörülményeire és munkakedvére is. Az, hogy az oktatást sikerült átvezetni e nehéz időszakon, elsősorban annak volt köszönhető, hogy *dr. Vilho Hirvi* személyében az országos politikán kívülről érkező, korábban tanárként dolgozó, de a közigazgatásban is jártas, kiváló vezető került a szervezet élére. A nyomasztó bizonytalanság közepette ő azzal a gondolattal igyekezett motiválni a pedagógusokat, hogy a decentralizáció utat nyit az irányítás bürokratikus világából a szakmaiság új kultúrája felé, aminek fő jellemzője az lesz, hogy **a tanárok válnak a legfőbb szakértőivé annak, hogy mitől működik jól egy iskola.** Így biztatta a kollégáit: „*Létrehozunk egy új oktatási kultúrát, ahonnan nincs visszaút.*” Erősen hitt benne, hogy e kultúra alapja a bizalom felépítése a hatóságok és a tanárok között, ami áthatja majd az iskolákat és a közösségeket is. A „gyeplő meglazítása miatti káosztól” tartó hivatalnokokat pedig arra figyelmeztette, hogy „*művelt nemzet nem hozható létre erőszakkal.*”¹³

A '90-es évekig Finnországban is az volt a legfőbb elvárás a tanárokkal szemben, hogy tegyék meg, amit a jogszabályok előírnak számukra. Az igazgatók fő feladata pedig a feltételek biztosítása és annak ellenőrzése volt, hogy tanáraik megfelelően dolgoznak-e. Az autonómia nem jelentett többet annál, hogy amikor a pedagógusok becsukják maguk mögött az ajtót, ők a felelősek azért, ami az osztályukban történik. A decentralizáció azonban új helyzetet teremtett, létrehozva az önkormányzatok és az iskolák szintjén megszűlő kollektív autonómia alapjait.

Ennek előnyeire elsőként az a tanári nemzedék vált fogékonnyá, amely a '80-as években megújuló, minden leendő pedagógus számára egységes, mester szintre emelt és kutatás alapú rendszerben szerezte a képesítését.¹⁴ A változás lényege az oktatási elméletek, a kutatási módszertan és gyakorlat, valamint a tanítási gyakorlat szerves összekapcsolása volt. Középpontjába az a meggyőződés került, hogy minden gyermek képes tanulni, ha megkapja hozzá a lehetőséget és a támogatást; hogy az emberi világ sokszínűségének teret kell kapnia a tanulási folyamatban; és hogy az iskoláknak kis

erősen jelent meg a közoktatásban, s ami sok országban az intézmények közötti különbségek növekedéséhez és a rendszerszintű teljesítmény romlásához vezetett.

¹² A magyar szakirodalomban: Finn Nemzeti Oktatási Tanács. Jogutódja 2014-től a *Finnish National Agency for Education (FNAE)* lett (Forrás: <https://www.oph.fi/en>).

¹³ „*An educated nation cannot be created by force.*” „*We are creating a new culture of education and there is no way back.*” Idézi: Pasi Sahlberg (2015), *Finnish Lessons 2.0*. 2. o.

¹⁴ A tanárképzés átalakítását egy 1979-es jogszabály vezette be. Míg korábban a leendő tanítókat főiskolai programok, a tanárokat pedig egyetemi kurzusok keretében oktatták, a reform egységes alapokra helyezte a teljes pedagógusképzést – függetlenül attól, hogy milyen életkorú gyerekeket tanítanak majd a végzősök.

demokráciákként kell működniük. Fő célja pedig a mai napig az, hogy (1) a tanárok rendelkezzenek átfogó ismeretekkel az általuk tanított tárgyakra vonatkozó legfrissebb kutatásokról és legyenek tisztában vele, milyen módszerekkel, hogyan kutatható a tanítás és a tanulás; (2) nyitott és elemző szemlélettel álljanak saját munkájukhoz, s tudjanak fejlesztési következtetéseket levonni a kutatási eredményekből és saját tapasztalataikból (Sahlberg, 2013, 117–118. o.).

4. A TANÁROK IRÁNTI BIZALOM KATALIZÁTORAI

Az 1985. évi központi tanterv, mint az ország első alaptanterve, az addig megszilárdult komprehenzív iskolarendszer fejlődését kívánta ösztönözni.¹⁵ Bár a dokumentum sokkal kevesebb előírást tartalmazott, mint elődei, a helyi tanterveket készítő tanárok még így is redundánsnak érezték azt, s rugalmasabb kereteket kívántak. Mivel a kormányzat szándékai között kiemelt szemponttá vált a helyi fejlődést támogató tanári hatóerő (*teacher agency*), a kollektív autonómia és szakmai felelősség erősítése, az eredetileg felülről indított reformfolyamat új irányt vett a '90-es években. Az innováció fokozatosan az iskolák belső ügyévé vált.

Egy önszabályozó mozgalom, az *Akvárium Projekt* keretében, a minisztérium arra ösztönözte az iskolákat és az önkormányzatokat, hogy **alkossanak hálózatokat a szülőkkel, a vállalkozásokkal és a civil szervezetekkel**, s működjenek együtt saját helyi tanterveik kidolgozása során. A projekt fontos prioritása volt a közös problémamegoldás és az ötletek megosztása, ami elejét vette az iskolák rivalizálásának. Értékrendjének központjában a méltányosság és a társadalmi felelősségvállalás állt – szemben a versengéssel és a közigazgatás szintjén megjelenő felelősséggel. A kezdeményezésbe 163 település mintegy 700 iskolája (5000 tanára és 500 igazgatója) kapcsolódott be, aminek eredményeként hozzávetőleg 1000 különböző helyi program született (Sahlberg, 2013, 65–67. o.).

E munka tapasztalatai beépültek az 1994-ben hatályba lépő alaptanterv kidolgozásának folyamatába, amely rövidebb lett az előzőnél, s fókuszába a tanulási képesség fejlesztése került. Az új dokumentum arra bátorította az iskolákat, hogy erősségeikre építve, illetve körülményeikhez igazodva fejlesszék tovább a helyi tantervüket (Sahlberg és Walker, 2021, 43–50. o.). Közben saját programjaikon dolgoztak, sokan kezdtek el gondolkodni azon, hogy ők maguk miként tudnának hozzájárulni a minőség javulásához. Ez magával hozta, hogy a szakmai tanulás addig jellemzően egységes továbbképzési napokból álló formája kezdte átadni a helyét a szükséglet-alapú intézményfejlesztésnek és a célzott tudásépítésnek. A tanárok pedig közben valóban

¹⁵ A komprehenzív finn alapiskolát egy 1966-os jogszabály hozta létre, és első tanterve 1970-ben született meg. A szerkezeti váltásra 1972 és 1979 között, fokozatosan került sor – az alsó középfokú, a polgári és elemi iskolák egységes, kilenc évfolyamos települési intézményekké való összeolvasztásával. A működés első évtizedében a tanterv még megengedte, hogy az iskolákon belül teljesítmény szerint csoportokba sorolják a tanulókat. Az 1983. évi oktatási törvény és az 1985. évi új tanterv azonban megszüntette ezt a lehetőséget. Azóta – családi háttérétől, motivációtól és adottságaitól függetlenül – az adott korosztály minden tagja a település vegyes összetételű osztályaiban tanul, ugyanazon tanterv és tananyag alapján (Vitikka, E., Krokfors, L. és Hurmerinta, E., 2012).

megélhették, hogy bíznak bennük, mert a reform erősebben fókuszált az ő tehetségükre, mint a rendszerhez való igazodásra, ami lehetővé tette számukra, hogy a legkülönbözőbb megoldásokkal kísérletezzenek.

Fontos katalizátora volt a bizalom erősödésének az is, hogy – sok ország gyakorlatával szemben – a nagy téttel bíró tesztekre való tanítás csapdáját elkerülve, a finn oktatási kormányzat a tanárok kezében hagyta a tanulói teljesítmények értékelését, aminek szakszerű elvégzésére a tanárjelöltek megfelelő módon fel is készülnek az egyetemen (*Frederiksen, Larsen és Lolle, 2016*).

Sahlberg és Walker (2021) szerint a tanárok iránti bizalmat erősítő „legragyóbb mítosz” az a hit – amely mélyen gyökerezik a finn társadalomban –, hogy **a jó szellemi képesség és a sikeres tanítás kéz a kézben jár**. Vagyis: ha sikerül a középiskolában eredményes diákokat csábítani a pályára, az önmagában növeli a tanítás minőségét. Bár ezt nem támasztják alá meggyőző adatok (47. o.), e gondolat sok megerősítést kapott különféle elemzésekben.¹⁶ Ennek alapján vannak, akik a finn oktatás mai sikerességének kulcsát a tanári pályára kerülésért folyó versenyben, illetve a jelentkezők közötti válogatás lehetőségében látják. Persze, Finnországban is fontosnak tartják az elméletileg jól felkészült jelentkezőket, de a felvétel során gyakran utasítanak el magas pontszámmal érkező diákokat, ha úgy látják, hogy azok nem rendelkeznek a sikeres tanárrá váláshoz szükséges képességekkel. A képzés arra törekszik, hogy a legjobbat hozza ki azokból, akik természetes módon vonzódnak e pálya iránt. Átfogó célja pedig, hogy felneveljen egy önálló gondolkodásra képes, reflektív szakemberként dolgozó pedagógusgenerációt (*Sahlberg és Walker, 2021, 49. o.*).

Elemzők szerint az 1994. évi alaptanterv implementációjának folyamata erősítette meg leginkább az igazgatókban és a tanároknak azt az érzést, hogy szakemberként bíznak bennük, s ez indította el az oktatás reformjának azt a folyamatát, amely nem csupán fenntarthatónak bizonyult, de a tanárok magukénak is érezték azt (*Sahlberg és Walker, 2021, 42–44. o.*).

5. A VÁRATLAN SIKER TITKAINAK KERESÉSE

A '90-es évek csendes kultúraváltásának hatásával az ezredfordulón szembesült a világ, de maga Finnország is. Az első látványos jelzés a 2000. évi PISA mérés eredménye volt, amit aztán a következő mérések tovább erősítettek (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Finnország pontszámai és helye az első három PISA vizsgálat rangsorában

Év	Matematika		Szövegérés		Természettudományok	
	Hely a rangsorban	Pontszám	Hely a rangsorban	Pontszám	Hely a rangsorban	Pontszám

¹⁶ Ezzel kapcsolatban lásd egyebek között: *McKinsey Company (2007), OECD (2010), Klein, J. (2014)*.

2000	4.	536	1.	546	3.	538
2003	2.	544	1.	543	1.	548
2006	2.	458	2.	547	1.	562

FORRÁS: Hautamäki és mtsai, 2008, 12. o.

Az adatok egyúttal arra is utaltak, hogy a rendszer egésze jól működik, hiszen az OECD országain belül Finnországban volt a legkisebb eltérés az egyes iskolák teljesítményei között (Hautamäki és társai, 2008). Érdekes módon azonban, maguk a finn szakemberek sem tudtak egyértelmű magyarázatot adni a siker titkait firtató kérdésekre. Voltak, akik szerint a magyarázat a komprehenzív iskolarendszerben keresendő.¹⁷ Mások a megújult tanárképzés szerepét emelték ki.¹⁸ Sokan a teljesítménykényszer hiányát tekintették elsődlegesnek, ami időt és szabadságot ad a tanároknak arra, hogy a mélyreható tanulásra (*deep learning*)¹⁹ és a megértésre koncentráljanak. Helyet kapott az értelmezések között az ország gazdasági versenyképessége is, hiszen a 2000-es években már nyoma sem volt az előző évtized válságának.²⁰ Am nyitott kérdés maradt, hogy miért nem előzték meg az országot a PISA rangsorában a hasonló földrajzi és kulturális adottságokkal bíró, de egyben fejlettebb és gazdagabb északi szomszédok, Svédország és Norvégia. Talán épp e dilemma irányította rá a figyelmet arra, hogy vajon nincs-e még valami más is a siker hátterében.

Amikor a *Finnish Institute for Educational Research* 2002-ben elkészítette az ország első nemzeti PISA jelentését, a siker fő okaiként a tanulók személyre szabott támogatását, a tanárképzés magas színvonalát, a tanterv rugalmasságát, a pedagógiai szabadságot és a kulturális homogenitást emelték ki. De ugyanekkor már megjegyezték azt is, hogy „a tanárok bizalmat kapnak ahhoz, hogy az oktatás igazi szakembereiként azt tegyék, amit a legjobbnak tekintenek. Ebből következik, hogy számottevő pedagógiai függetlenséggel rendelkeznek az osztályteremben, és az iskolák hasonló módon autonómiát élveznek munkájuk megszervezésekor a nemzeti alaptanterv keretein belül” (Väljörvi és mtsai, 2002, 42. o.).

A finn kutatók a 2003. évi PISA siker idején **kezdték elemezni saját szakpolitikai reformjaik történetét**. Miközben igyekeztek elkerülni az okok és a hatások közötti kapcsolatok túlzó leegyszerűsítését, ekkor már fontos sikertényezőként azonosították a bizalom-alapú kultúrát – a kilenc évfolyamos egységes alapiskola, a jó tanárok, a fenntartható vezetés, a helyi innovációk elismerése és megbecsülése, valamint a mély tanulásra és nem a tesztekre fókuszáló, rugalmas elszámoltatás mellett. A szerzők a bizalom kultúráját az oktatási minisztérium azon meggyőződéseként definiálták, hogy a tanárok azok, akik – a szülőkkal, az igazgatókkal és a helyi közösségekkel együtt – a leginkább tudják, miként nyújtsák a lehető legjobb

¹⁷ Bővebben lásd: Sahlberg, 2013, 50–53. o.

¹⁸ Bővebben lásd: Sahlberg, 2013, 117–118. o.

¹⁹ Az angol „*deep learning*” kifejezés magyar változata még nem épült be szervesen a hazai szóhasználatba, de külföldön már bőséges irodalma van. A pedagógiai útkeresés azon törekvéseihez kapcsolódik, amelyek célja, hogy az oktatás hatékonyan segítse a fiatalok boldogulását a mai komplex és bizonytalansággal teli világban. Lásd egyebek között a téma iránt elkötelezett szakemberek közös honlapját: <https://deep-learning.global/>

²⁰ Bővebben lásd: Sahlberg, 2013, 148–153. o.

oktatást a gyermekeknek és a fiataloknak (Aho, Pitkänen és Sahlberg, 2006, 11–13. o., 126–133. o.).

A 2006. évi PISA eredmények elemzése – a fenti kutatás következtetéseit átvéve – már a jó minőségű oktatási rendszer kritikus elemének nevezte a tanárok és az iskolavezetők, illetve a szakmaiság iránti bizalmat (Hautamäki és társai, 2008). A felmérés ekkor már azt is megmutatta, hogy Finnországban nem csupán a kormányzat, hanem a szülők is **jobban bíznak a tanárokkal és az oktatási intézményekben, mint a világ legtöbb pontján**. Az iskoláknak csupán 1,4%-a érezte úgy, hogy szülői nyomás nehezedik rájuk a jobb eredmények eléréseért, míg ez az érték az OECD országok átlagát tekintve 26,1% volt akkor (Hautamäki és társai, 2008, 87. o.).

Az északi iskolarendszerek 2009. évi PISA eredményeit összehasonlító elemzés szintén a bizalom kultúráját emelte ki a legfontosabb általános okként, amely magyarázatul szolgál arra, hogy miért nyújtottak jobb teljesítményt a finn gyerekek, mint a többi skandináv kortársuk (Egelund, 2012. Idézi: Sahlberg és Walker, 2021, 39. o.). A 2010-es évek elejétől így lassan a finn oktatás „X-faktoraként” kezdtek tekinteni a bizalomra.²¹ A rendszer megismertetésében döntő szerepe volt Sahlberg 2011-ben megjelent, *Finnish Lessons* című könyvének, amit egy éven belül 25 nyelvre – köztük magyarra is – lefordítottak, s amely elsőként próbált meg választ adni a kérdésre: „Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?” (Sahlberg, 2013).

6. A TÁRSADALMI TŐKE, AZ EGYENLŐTLENSÉG ÉS AZ OKTATÁS

Az iskolai kultúra nem független az adott ország egészének kultúrájától. A társadalmat jellemző meggyőződések, hagyományok és elvárások hatással vannak a tanárok iránti bizalomra, és az iskolákon belüli kapcsolatokra is. E hatásrendszer fontos összetevője a társadalmi egyenlőtlenség mértéke, amely az 1980-as évektől kezdve világszerte növekszik.

Amerika példáján keresztül, de általános érvényű módon mutatja be e folyamatot Robert Putnam (2001) Egyedül bowlingozni (*Bowling Alone*) című könyve, amely egy, a társas viselkedés terén megfigyelt apró változásból indul ki. Korábban az emberek munka után eljártak tekezni a helyi klubokba, de aztán lassan felhagytak ezzel a szokással, amit a szerző a szociális tőke terén zajló átalakulás szimbólumaként azonosított. Értelmezésében ez a tőke a közösségi tevékenység és a megosztás jutalma. Maga a fogalom pedig a személyes kapcsolatok hálózataira, valamint a viszonyosság és megbízhatóság azon normáira vonatkozik, amelyek e hálózatokból nőnek ki (Putnam, 2000, 19. o.). Könyve sok-sok adat felhasználásával szemlélteti, miként erősödött a társadalmi tőke Amerikában 1900 és a '70-es évek között, majd fogyatkozott lépésről lépésre a következő évtizedekben. Hogyan különültek el az emberek fokozatosan egymástól, miként estek szét a korábbi közösségi struktúrák, s járt ez együtt különféle társadalmi

²¹ Az „X-faktor” kifejezés a popkultúrából elterjedt, és ma már széles körben használt kifejezés, s olyan, a kiválóságot előmozdító esszenciális tényezőre utal, ami által valami épp azzá válik, ami. Ebben az értelemben kapta Sahlberg és Walker (2021) könyvének a bizalom természetét bemutató fejezete „A finn X-faktor” címet (Sahlberg és Walker, 2021, 19–32. o. (I.2. *The Finnish X-factor*)).

problémák súlyosbodásával. Tények sorával bizonyítja, hogy a kisebb szociális tőkével rendelkező közösségek oktatási eredménye alacsonyabb szintű, és egyebek mellett több a tizenéves terhesség, a gyerekkori öngyilkosság, az alacsony születési súly és a születés előtti halálozás is. A társadalmi tőke mértéke egyben jó előre jelzője a bűnözési arány várható alakulásának, bizonyos betegségeknek és az étellel való elégedettségnek is. Elemzését követően a szerző hitet tesz amellett, hogy a jelen problémáinak kezelése érdekében a legsürgetőbb feladat a megkopott társadalmi tőke újraépítése lenne.²²

A mai világban szinte mindenhol nőnek az egyenlőtlenségek. Nem mindegy azonban, hogy mennyire, és az sem, hogy mit tesznek a kormányok az ebből fakadó hátrányok enyhítéséért. Finnország azon államok közé tartozik, ahol a legkisebbek a vagyoni különbségek a társadalom rétegei között. Az étellel való elégedettség nemzetközi listáján pedig – ami a társadalmi kohézió fontos mutatója – az első helyet foglalta el 2019-ben (OECD, 2019).²³ Ebben szerepe lehet annak, hogy az ország a mobilitási esélyteremtés terén is jól teljesít, s az emberek úgy érzik, vannak lehetőségeik. 2020-ban 82 állam közül az ország a harmadik helyet foglalta el a *World Economic Forum* által évente elkészített társadalmi mobilitási jelentés (*Global Social Mobility Report*) indexében,²⁴ amely arról ad képet, hogy hol mekkora akadály áll a társadalom alsóbb rétegeiből felfelé igyekvők útjában. Az elemzők által ezzel összefüggésben rendszeresen vizsgált öt terület egyike az oktatás, s azon belül a hozzáférés, a minőség és a méltányosság, valamint az egész életen át tartó tanulás lehetősége (*World Economic Forum*, 2020).

Az oktatáshoz való hozzáféréseken belül az esélyteremtés kritikus eleme, hogy a nehéz sorsú tanulók milyen arányban járnak az átlagosnál gyengébb adottságú iskolába, ami lényegében megduplázza a hátrányait. A PISA által vizsgált országok között ez Finnországban a legalacsonyabb (OECD, 2018, 122. o.).²⁵ E szempont fontosságát igazolja a hátrányos helyzetű tanulók eredményeit, illetve az oktatás méltányosságát vizsgáló, s a 2015. évi PISA adatokra támaszkodó jelentés (*Equity in Education*). Ebből kiderül, hogy azok az érintett diákok, akik jó iskolában tanultak, átlagosan 78 ponttal magasabb

²² Mivel a könyv tartalmát tekintve még mindig aktuális, az eredeti mű megjelenésének 20. évfordulójára a kiadó (Simon & Schuster, 2020) újra megjelentette azt. A szerző ekkor kiegészítette a meglévőket egy, a szociális média és az internet mindent átható befolyásáról szóló új fejezettel, rámutatva, hogy ez korábban elképzelhetetlen lehetőségeket vezetett be a társas kapcsolatokba, s egyúttal bejósolhatatlan szintjeit hozta az elidegenedésnek és az elszigeteltségnek is.

²³ Átlagosan 7,6 pontot ért el az index 10-es skáláján. Lásd: OECD, 2019, 123. o. (8.1.táblázat)

²⁴ A Globális Társadalmi Mobilitás Index (*Global Social Mobility Index*. Forrás: <https://www.socialmobilityindex.org/>) a Világgazdasági Fórum által kifejlesztett mutató, amely öt terület 10 kategóriájának összesen 100 értéke alapján hasonlítja össze egymással az országokat. A témakörök és a kategóriák 2020-ban a következők voltak: (1) Egészség: Átfogó módon. (2) Oktatás: Hozzáférés. Minőség és méltányosság. Egész életet át tartó tanulás. (3) Technológia: Hozzáférés. (4) Munka: Munkalehetőségek. Méltányos bérezés. Munkafeltételek. (5) Reziliencia és intézmények: Szociális védelem. Befogadó intézmények. Az elemzés elméleti kereteinek bővebb leírását lásd: *World Economic Forum*, 2020, 14–17. o.).

²⁵ Az elemzés hátrányos helyzetű tanulóknak tekintette azokat, akik gazdasági, társadalmi és kulturális státuszukat tekintve a kohorsz alsó negyedébe tartoztak. Hátrányos helyzetű iskoláknak pedig azokat, amelyek ugyanezen jellemzők alapján az országon belül az intézmények mezonyében az alsó 25%-ba estek (OECD, 2018, 122. o.).

teljesítményt értek el, mint hátrányos helyzetű iskolába járó, hasonló családi mutatókkal jellemezhető sorstársaik. Fontos jelzésértékű megállapítása ugyanakkor e tanulmány-nak, hogy a finn tanulók esetében nem mutatkozott szignifikáns teljesítménykülönbség az iskolai adottságok függvényében. (OECD, 2018, 120. o.)

7. A SZEMÉLYKÖZI BIZALOM, A KÖZBIZALOM ÉS A KÖZÉRZET

Ha meg akarjuk érteni, hogy a finnek miért bíznak a tanáraikban, érdemes figyelmet fordítanunk kultúrájuknak arra a sajátosságára, hogy az átlagosnál jobban bíznak polgártársaikban, gyermekeikben és a közintézményeikben is (Sahlberg és Walker, 2021, 26–32. o.).

A társadalmi bizalom kérdését kutatások sokasága vizsgálta az elmúlt fél év-században, ám ezekből – a különféle megközelítési módok és kontextusok miatt – nem született általános érvényű elmélet. E problémán igyekezett segíteni az az Amszterdami Egyetem keretében létrejött konzorcium (*University of Amsterdam, Global Trust Research Consortium*),²⁶ amelynek célja a téma kutatói közötti együttműködés ösztönzése és a hozzáférhető adatok egyetlen, harmonizált, szabadon felhasználható adatbázisba való rendezése. A nagyobb részt holland és amerikai szakértőkből álló – ám mások előtt is nyitott²⁷ – munkacsoport **a társadalmi lét legfontosabb kötőanyagaként tekint a bizalomra**. Ezért úgy vélik, fontos megérteni, mi lehet az oka annak, hogy míg egyes emberek hajlanak rá, hogy bízzanak másokban, mások inkább pesszimisták e téren. A kutatók azokat a 1953 és 2018 között készült elemzéseket dolgozták fel, amelyek legalább egy kérdést tartalmaztak arra vonatkozóan, hogy a válaszadók miként ítélik meg az ilyen típusú állításokat: „általában meg lehet bízni az emberekben” vagy „az ember soha nem lehet elég óvatos másokkal szemben”. Adatbázisukba – a 2018-ban lezárult projekt keretében – 165 ország 203 kutatásának 3,8 millió megfigyelése került be (Bekkers és társai, 2015). A mintegy fél évszázados időszávot átfogó állomány elemzése²⁸ során azt találták, hogy a polgárok közötti kölcsönös bizalom mértéke – 33 278 elemi finn adat alapján – Finnországban volt a legmagasabb a vizsgált országok közül az adott periódusban (*Global Trust Research*, 2018).²⁹

Az a tény, hogy az Európai Bizottság Eurobarométer nevű felmérése 2018-ban szintén úgy találta, hogy a finnek azok, akik leginkább bíznak polgártársaikban, azt jelzi, hogy a történetileg azonosított trend napjainkig töretlen (*European Commission*,

²⁶ A szervezetre és projektjére vonatkozóan lásd a honlapjukat: <https://globaltrustresearch.wordpress.com/>

²⁷ A témával foglalkozó kutatók a konzorcium honlapján megtalálják azt a kódkönyvet, amelynek segítségével saját eredményeiket harmonizálni tudják az adatbázis tartalmával. Lásd: <https://globaltrustresearch.wordpress.com/contribute/>

²⁸ A kutatás módszertanáról lásd:

Bekkers, R. és Sandberg, B. (2019): Grading Generalized Trust Across Europe. Paper presented at the 6th ESS workshop, March 16, 2018. The Hague. Letöltés: <https://osf.io/qntze/> (2022. 03. 12.) Grading Generalized Trust Across Europe René Bekkers & Bart Sandberg February 19, 2018 Center for Philanthropic Studies, Vrije Universiteit Amsterdam

²⁹ A lista adatait lásd itt: <https://globaltrustresearch.wordpress.com/results/>

2018).³⁰ Ez egyben azt is jelenti, hogy Finnországban **a fiatalok lényegében belenőnek a bizalom kultúrájába**, ebben szocializálódnak. A szülők, az óvodák és az iskolák kicsi koruktól kezdve nagyfokú önállóságot biztosítanak nekik, amihez természetes módon társul az életkoruknak megfelelő szintű felelősség is. Így korán megtanulják, hogy a felnőttek bíznak bennük és a környezetükben is.³¹

A bizalom magas szintje Finnországban kiterjed a közintézményekre is. Egy 2017-es vizsgálat szerint ezt leginkább a rendőrség (88%) élvezte, de rögtön utána, a második helyen ott volt az oktatási rendszer (86%) is (Sahlberg és Walker, 2021, 31. o.). A társadalom egészét átható magas bizalmi szint korlátozza a „mi” és „ők” ellentétének kialakulását (Sahlberg és Walker, 2021, 25.o.). Ez döntő szerepet játszhat abban, hogy a finnek nagyobb részt jól érzik magukat a világban, amit elősegíthet az is, hogy a 2018-as adatok szerint Finnország a világ legstabilabb, legbiztonságosabb, legjobban kormányzott, s Svédország és Norvégia mellett a világ legszabadabb országa is.³² Ez az a hely, ahol a világban a legalacsonyabb szintű a szervezett bűnözés, ahol – Norvégia és Írország mellett – az emberek a legkevésbé érzik bizonytalannak magukat, s ahol a legnagyobb arányban érzik úgy, hogy van, akire szükség esetén számíthatnak³³ (Statistics Finland, 2018). Az ENSZ keretében 2012 óta évente megjelenő *World Happiness Report*³⁴, amely sokféle indikátor alapján aszerint rangsorolja az országokat, hogy mennyire boldogok a lakói, 2021-ben arra az érdekes tényre is rávilágított, hogy a koronavírus-világjárvány és a vele együtt járó sokféle nehézség sem hozott változást.³⁵ A

³⁰ A felmérés keretében közel 30 ezer embert kérdeztek meg Európában. A finnek 85%-a válaszolt úgy, hogy ők megbíznak más emberekben. Lásd itt: https://data.europa.eu/data/datasets/s2166_88_4_471_eng?locale=en (2022. 03. 10.)

³¹ Arra vonatkozóan, hogy melyik életkorban jellemzően milyen területen várnak el önállóságot a szülők gyermekeiktől, lásd a legnagyobb példányszámú finn napilap (*Helsingin Sanomat*) néhány éve végzett felmérésének adatait. A lap kérdőívét mintegy 4000 szülő töltötte ki (Grönholm és Sjöholm, 2014). Az eredeti elemzés csak finn nyelven olvasható, de Sahlberg és Walker (2021, 30. o.) könyve közül egy angol nyelvű összefoglalást róla. (Az eredeti forrás: Grönholm, P., és Sjöholm, J. (2014, November 9): 9-vuotiaalta odotetaan jo paljon vastuunottoa. *Helsingin Sanomat* [finn nyelven].)

³² Ehhez kapcsolódó adatokkal többek között a következő források szolgálhatnak: *Fund for Peace, Fragile States Index 2018*; *World Economic Forum, Travel and Tourism Competitiveness Report, 2017*; *Legatum Institute, The Legatum Prosperity Index 2018*; Freedom House, *Freedom in the World 2018*.

³³ Források: *World Economic Forum. The Global Competitiveness Report 2018, Organized Crime*; *Gallup, Law and Order Index 2018*; *Eurostat, Persons Having Someone to Rely On in Case of Need*.

³⁴ A Jelentést az ENSZ által létrehozott, és a fenntartható fejlődés megoldási lehetőségeit kereső hálózat (Sustainable Development Solutions Network; <https://www.unsdsn.org/>) adja ki. Az elemzést független szakértők készítik, elsősorban a Gallup World Poll (<https://www.gallup.com/178667/gallup-world-poll-work.aspx>) és a Lloyd's Register Foundation (<https://www.lrfoundation.org.uk/en/>) adataira támaszkodva.

³⁵ A lista 149 ország adatait tartalmazza. Az első tíz hely 2021-ben a következő országok között oszlott meg: Finnország (1), Izland (2), Dánia (3), Svájc (4), Hollandia (5), Svédország (6), Németország (7), Norvégia (8), Új-Zéland (9), Ausztria (10). Forrás: <https://worldhappiness.report/ed/2021/happiness-trust-and-deaths-under-covid-19/> (2022. 03. 04.)

legboldogabb országok listáját negyedik éve Finnország vezeti (*World Happiness Report*, 2021).

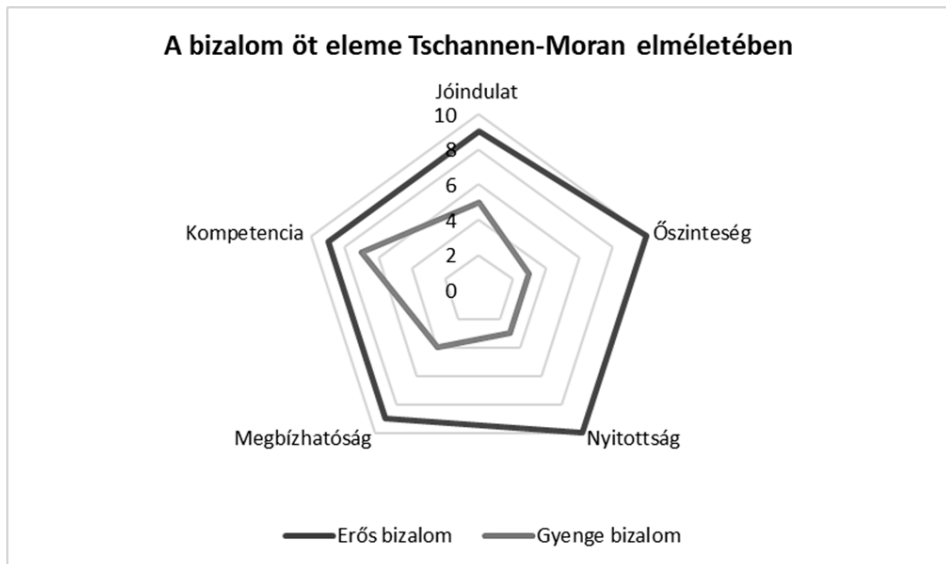
8. AZ ISKOLAI BIZALOM KOMPONENSEI

A bizalom fogalmának alapdefiníciói a hétköznapi szóhasználatban a pozitív várakozást emelik ki valaki más viselkedésére vonatkozóan. Iskolai kontextusban, és a tanárookra vonatkoztatva ez úgy konkretizálódik, hogy – miközben igyekeznek megfelelni a jogszabályok, a tantervek és a felettes hatóságok igényeinek – minden körülmények között azt teszik, ami a legjobb a rájuk bízott gyermekek számára. Ha pedig ütköznek az elvárások, akkor a tanulók érdekeit tekintik prioritásnak, és képesek ennek megfelelő szakszerű döntéseket hozni (*Sahlberg és Walker*, 2021, 22. o.).

Az oktatás világában megnyilvánuló bizalom jeles kutatója, *Tschannen-Moran* így határozza meg a fogalmat: „készenlét arra, hogy kiszolgáltattak legyünk valaki másnak, annak a meggyőződésnek az alapján, hogy a másik jóindulatú, őszinte, nyitott, megbízható és kompetens” (*Tschannen-Moran*, 2014, 19. o.). Ő erre az öt szempontra építi fel az általa kidolgozott modellt (1. ábra).

1. ÁBRA

Példa az erős és a gyenge intézményi bizalmi szint diagramjára az öt komponens tízes skálán való értékelése alapján



FORRÁS: *Shalberg és Walker* 2021, 22. o.

- **A jóindulat** (*Benevolence*) átértése azt jelenti, hogy nem kell tartanunk attól, hogy bárki megpróbál visszaélni a gyengeségünkkel vagy bizonytalanságunkkal. Az alacsony bizalmi szint a tanárok és a diákok esetében is sok lelki energiát köt le arra, hogy szembeszálljanak félelmeikkel és sebezhetőségük érzésével. Ahol kialakul a bizalom alapú kultúra, ott gyakran növelni tudják a jóindulat szintjét azáltal, hogy szívélyes és gazdagító kapcsolatokat építenek ki a közösségben.
- **Az őszinteség** (*Honesty*) a megbízható ember karaktere. Az iskolai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanárok bízhatnak kollégáik, feletteseik, valamint a diákok szavaiban és tetteiben. Ha hiányzik az őszinteség, gyanakvás és bizalmatlanság veszi át a helyét. Ahol fontosnak tartják az őszinte légkört, ott tudatosan erősítik a kooperációt és a kommunikációt.
- **A nyitottság** (*Openness*) az információk megosztásának mértékét jelzi. Ha az iskolában csökken a nyitottság, a tanárok elkezdik találgatni, hogy vajon ki mit rejt el előlük, és miért. Amikor úgy érzik, hogy vetélkednek, akkor nem osztják meg a gondolataikat, s nem támogatják egymást, mert az gyengítheti saját pozícióikat. A nyitottság az iskolában gyakran a céltudatos vezetésnek, a viselkedési normák világos rögzítésének és a szakmai együttműködésnek az eredménye.
- **A megbízhatóság** (*Reliability*) a viselkedésnek a közösség többi tagjától elvárt konzisztenciája, ami azt jelenti, hogy mindenki tisztában van az egyéni és közösségi szerepeivel, illetve felelősségeivel, és ennek megfelelően dolgozik. Ahol ez jól működik, ott gyakran fektetnek be a szakmai fejlődésbe és az együttműködés kultúrájába.
- **A kompetencia** (*Competence*) az embernek az a képessége, hogy a normáknak megfelelően teljesíti a feladatát. Az iskolák esetében ez azt jelenti, hogy közös szakmai elvárásaik és értelmezéseik vannak, amiknek csak tapasztalt és képesített szakemberek tudnak megfelelni. A társadalmi bizalmat – függetlenül a megbízhatóságtól, a nyitottságtól és az őszinteségtől – csökkentheti, ha a tanárok nem rendelkeznek megfelelő tudással, kompetenciákkal és erkölcsi karakterrel (*Sahlberg és Walker, 2021, 23–24.*).

A magas szintű bizalom kialakulásához és fennmaradásához ennek az öt tényezőnek egyidejűen és folyamatosan kell erősödnie. A finn iskolák ezért – sikereik ellenére – sem szűnnek meg folyamatosan munkálkodni a bizalom építésén, ami közvetlenül hozzájárul a tanulás eredményességéhez. Ennek mindennapi gyakorlatába enged bepillantást *Pasi Sahlberg és Timothy Walker (2021)* már említett, „A tanárokból bízunk” (*In teachers we trust*) című könyve. A kötet gazdag tárházát vonultatja fel olyan példákra, melyek a szakpolitika, a felsőoktatás, az iskolavezetés és a tanári közösségek gyakorlatát jellemzik a bizalom kultúrájának erősítése érdekében. Érveiket és példáikat hét alapelv köré rendezik: (1) *Tanítsd a tanárokat gondolkodni!* (2) *Mentoráld a következő generációt!* (3) *Biztosíts szabadságot adott keretek között!* (4) *Nevelj felelős tanulókat!* (5) *Játsz csapatként!* (6) *Oszd meg a vezetést!* (7) *Bízz a folyamatban és adj rá időt!* Könyvük epilógusában pedig azt a meggyőződésüket osztják meg az olvasókkal, hogy **az iskolák a bizalom növekedési ütemének megfelelően képesek változni** (*Sahlberg és Walker, 2021, 150–155. o.*).

A kötet előszavát író *Andy Hargreaves* (2002) egy saját korábbi esszéjét felidézve,³⁶ azzal egészíti ki a szerzők gondolatait, hogy míg a bizalom felépítése hosszú időt igényel, lerombolásához elég lehet egy pillanat is – az elárulás vagy a cserbenhagyás pillanata. Ez a legtöbb esetben nem gonoszság eredménye, csak az oda nem figyelés gondatlansága, ami szerinte nagyobb részt a kommunikációs cserbenhagyás (*communication betrayal*) következménye. Amikor anélkül ítéljük meg emberek tetteit, hogy törekednénk motivációik vagy a viselkedésüket befolyásoló egyéb szempontok megértésére. A bizalomépítés ezért a cserbenhagyás elkerülésével kezdődik, amiben döntő szerepet játszik a megfelelő kommunikáció.

9. A BIZALOM, A KOCKÁZAT ÉS A „SZERÉNY” KORMÁNYZÁS³⁷

Szakemberek sora érvel régóta amellett, hogy a tanároknak több bizalmat kell kapniuk, még akkor is, ha ez új kihívásokkal és csalódásokkal járhat. A hatóságoknak hátrább lépve, arra kell ösztönözniük a tanárokat, hogy innovatív módon dolgozzanak együtt. Véleményük szerint a közös felhatalmazás és felelősség kombinálása a nem ítélkező átláthatósággal az elszámoltathatóság egyik legtisztességesebb és legautentikusabb formája, és épp ezek a minőségek a sikeres oktatási rendszerek fő jellemzői (*Hargreaves és Fullan*, 2012). A bizalom kultúrájának támogatása érdekében el kell mozdulni az egyszerűtől (*simple trust*) az autentikusnak nevezett bizalom (*authentic trust*) irányába. Míg az előbbi típus „ajándékba kapott, naiv és kritikátlan” formáját az információs korszak előtti világ sok tanára élvezte, ez utóbbi „2.0. változat” a bizalom „nyitott szemmel párosuló formája” (*trust with its eyes wide open*), amely számol a kockázatokkal, és annak ellenére valósul meg, hogy tudja, csalódás és árulás bármikor lehetséges (*Solomon és Flores*, 2001, 46. o.).

Ilyen szemléletű az a kormányzás, amiről a finn oktatás innovációs központjának (*Finnish National Agency for Education Innovation Centre, EDUFI*) egykori igazgatója beszélt egy 2021-es interjúban,³⁸ azt állítva, hogy „szerény” kormányra van szükség, amely azt tekinti fő feladatának, hogy támogassa a helyi szintű tanulást és kísérletezést. Amikor egy új szakpolitikát kezdeményez, **nem tételezheti fel, hogy mindenkinél jobban tudja, mi a helyes**, sem azt, hogy az az ország minden részében működni fog. Nem lehet célja, hogy irányítsa a szakpolitikák

³⁶ Hargreaves, A. (2002): Teaching and Betrayal. In: *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8. 3. sz. 393–407. DOI: 10.1080/135406002100000521. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/249002068_Teaching_and_Betrayal; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135406002100000521>

³⁷ A „szerény kormányzás” az angol „humble governance” kifejezés tükörfordítása. A magyar közigazgatási szóhasználatban még nem tekinthető bevett fogalomnak. A szakpolitika alakításának egy olyan megközelítésmódjára utal, amelyről képviselői úgy vélik, a hagyományos formáknál hatékonyabban vezet sikerre a szakpolitikai beavatkozások esetében. Bővebben lásd egyebek között: Annala, M., Läppinen, J., Merstola, S. és Sabel, C., F. (2021): Humble Government: How to Realize Ambitious Reforms Prudently. Letöltés: <https://tietokayttoon.fi/documents/1927382/2158283/Humble+Government.pdf> (2022. 04. 15.)

³⁸ A nyilatkozó Olli Pekka Heinonen volt, aki 2016–2021 között töltötte be központ igazgatói pozícióját. Az online interjút Toby Lowe készítette, és a beszélgetés teljes felvétele itt nézhető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=FmuMZLUrszU>

implementálását. A kontextust kell megteremtenie, amelyben minden egyes gyermek képes a növekedésre. Amellett, hogy kijelöli a kívánatos irányt, képessé kell tennie a helyi kísérletezőket arra, hogy elérjék saját körzetükben a lehető legjobb eredményt. Partnerként kell segítenie a szakembereket abban, hogy fel tudják tárni a problémákat, s ki tudják alakítani a dialógusnak és a kísérletezésnek azt a folyamatát, amit azután saját maguk tartanak majd mozgásban.

A bizalom kockázatokkal is számoló változata, a „szerény” kormányzás és a társak által gyakorolt kölcsönös kontroll koncepciója húzódik meg a mai finn reformfolyamat mögött, amely a nagy nemzetközi visszhangot kiváltó új alaptanterv elfogadásával kezdődött 2014-ben.³⁹ Szalagcímek sokasága kürtölte világgá akkor a többnyire egymástól átvett hírt: „*Finnországban nem lesznek többé tantárgyak az iskolákban*”.⁴⁰

³⁹ A 2014. évi új alaptanterv lényegének áttekintéséhez lásd egyebek között a következőket: National core curriculum for basic education. Letöltés: <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education> (2022. 03. 14.)

National core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Letöltés: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf> (2022. 03. 14.)

A különböző szintű helyi tantervek elkészítéséhez az alábbi négy központi dokumentum (*national core curriculum frameworks*) ad útmutatást: (1) National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (az iskola előtti szakaszra). (2) National Core Curriculum for Basic Education (a komprehenzív iskola 9 évére). (3-4) National Core Curriculum for Upper Secondary Education (2 külön dokumentum az általánosan képző és a szakmai középiskolák számára).

⁴⁰ **Néhány példa a korabeli nemzetközi sajtóból:**

- Could subjects Soon Be a Thing of the teh Past in Finland? BBC News (Spiller, 2017). Letöltés: <https://www.bbc.com/news/world-europe-39889523>
- Finland Scraps Subjects in Sools and Replaces With 'Topis' in Drastic Education Reforms. Huffington Post UK (Beeson, 2015). Letöltés: https://www.huffingtonpost.co.uk/2015/03/23/finland-education-reform-for-schools-_n_6922690.html
- Finland to Become the First Country in the World to Get Rid of All School Subjects. Collective Evolution (Brown, 2017). Letöltés: <https://www.thebuzzbusiness.com/finland-will-become-the-first-country-in-the-world-to-get-rid-of-all-school-subjects/>
- Finland the First Country int he World to Get Rid of All School Subjects. By Anne Steinhof, 19th Jan 2017. Novak Foundation. Letöltés: <https://novakdjokovicfoundation.org/finland-first-country-world-get-rid-school-subjects/>
- Finland to revolutionize their education system by removing all school subjects. Letöltés: <https://pakwired.com/finland-revolutionize-education-system/>

Néhány példa a magyar sajtóból:

- A finn iskolákban eltörlik a tantárgyakat. Letöltés: <https://444.hu/2015/03/21/a-finn-iskolakban-eltorlik-a-tantargyakat>
- Finnország lesz a világ első országa, ahol eltörlik az összes iskolai tantárgyak. Letöltés: <https://ketkes.com/finnorszag-lesz-vilag-első-orszaga-ahol-eltorlik-az-összes-iskolai-tantargyat/>

Az igazság azonban ennél sokkal árnyaltabb volt. Miként azt *Sahlberg* (2015) tisztázta – s ahogy egy nap múltán a *Washington Post* is kihangsúlyozta a világ felé⁴¹ –, Finnország „nem fordította árokba a tantárgyakat a 2014-es reformmal”. Csupán napjaink kihívásai és a fiatalok érdekei alapján úgy döntött, hogy nagyobb hangsúlyt fektet az integrált és multidiszciplináris tanulásra. Ez azonban nem számított merőben új törekvésnek. A finn iskoláknak ekkor már három évtizedes tapasztalatai voltak ezen a téren. Kicsi, ám fontos elmozdulás volt azonban, hogy ekkor explicit módon bekerült az új alaptantervbe az az elvárás, hogy 2016-tól minden évfolyamon lehetőséget kell adni arra, hogy a diákok legalább egy modul keretében a tantárgyi határokon átlépve foglalkozhassanak valamilyen témával. A tanterv bátorította, hogy e jelenség-alapúnak (*phenomenon-based*) nevezett egységek tervezésébe vonják be a diákokat is. *Sahlberg* hangsúlyozta: az iskolák decentralizált működése és a tanterv keretjellege következtében, a tanulás szervezés részleteit tekintve továbbra is helyben fog eldőlni, hogy mi a tanulás legjobb módja a diákok számára. Helsink-i önkormányzata például úgy határozott, hogy legalább évi két ilyen periódus legyen minden iskolájában az összes diák számára, amely akkor valamennyi tantárgyat magába foglalja. A város egyik iskolája a teljes tanítását átállította erre a megközelítésre, míg mások két vagy több, néhány hetes ilyen időszakot terveztek. Az ország egyéb részein, s így a legtöbb alapiskolában viszont az látszott reális forgatókönyvnek ekkor, hogy évente egy ilyen úgynevezett „projektet” szerveznek majd, **néhány hagyományos témát holisztikus módon tanulmányozva**.

Egy közepes méretű város oktatási vezetőjének Twitter bejegyzésben publikált jóslata szerint: „a reform végeredménye várhatóan a nemzeti tantervi keret 320 helyi variációja lesz, és 90%-uk nagyon hasonlítani fog a jelenlegi helyzethez” (*Sahlberg*, 2015).

Sahlberg cikke arra is utalt, hogy bizonyára sokan csodálkoznak rajta, miért akarják az oktatási hatóságok, hogy az iskolák időt szánjanak az integrációra és a jelen-ségalapú tanításra akkor, amikor a diákok eredményei épp hanyatlást kezdtek mutatni a PISA teszteken.⁴² A válaszuk erre az volt: fontosabb megtanítani a fiatalokat arra, amire szükségük van az életben, mint hogy megőrizték vezető pozíciójukat a rangsorok élén. Ehhez viszont integráltabb tudásra és képességekre van szükségük, a világ valós

-
- Nem lesznek többé tantárgyak a finn iskolákban. Letöltés: https://eduline.hu/kozoktatas/Nem_lesznek_tobbe_tantargyak_a_finn_iskolak_5J8N4W
 - Finnország lesz az első, ahol teljesen eltörlik a tantárgyakat. Letöltés: <https://pottyoslabda.hu/finnorszag-lesz-az-első-ahol-teljesen-eltoerlik-a-tantargyakat/>

⁴¹ Lásd: *Sahlberg*, P. (2015. 03. 26.): No, Finland isn't ditching traditional school subjects. Here's what's really happening. *Washington Post*. Letöltés: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/26/no-finlands-schools-arent-giving-up-traditional-subjects-heres-what-the-reforms-will-really-do/> (2022.02.16.)

⁴² A 15 éves finn diákok átlagos ponteredményei az alábbiak szerint alakultak az egyes tartalmi területeken a 2009 és 2018 közötti négy mérésen. Matematika: 541, 519, 511, 507. Szövegértés: 536, 524, 526, 520. Természettudományok: 554, 545, 531, 531. Bár a pontértékek kis mértékben csökkenő tendenciát mutatnak, még mindig jelentősen az OECD átlaga feletti, és Finnország továbbra is a listavezető országok közé tartozik.

Forrás: PISA student performance in Finland 2000–2018, by subject and score. Published by J. Clausnitzer, 2022. 03. 30. Letöltés: <https://www.statista.com/statistics/986919/pisa-student-performance-by-field-and-score-finland/> (2022. 03. 30.)

kérdéseire illeszkedő módon. A tanárok és a szülők között is bőven akadtak, akik nem fogadták örömmel az új szakpolitikai elképzeléseket. Úgy gondolták, hogy a saját tanulásukra vonatkozó döntések meghozatala megoldhatatlan feladat elé állíthatja a gyermekeket. Elhangzottak olyan vádak is, hogy a projektmunka – főként a középiskolákban, ahol ennek korábban kevésbé volt hagyománya –, csak játszadozás, ami a valódi tanulástól veszi el az időt.

Ugyanakkor a reform kezdetén már számos iskola rendelkezett tapasztalatokkal arra vonatkozóan, hogy az integrált megközelítés fokozza a tanárok közötti együttműködést és értelmesebbé teszi a tanulást a diákok számára (Sahlberg, 2015). A kételkedők és a szorongók mellett ezért jelentős volt a változás támogatóinak aránya is, élükön olyan szakemberekkel, mint Sir Ken Robinson vagy Michael Fullan (Sahlberg és Walker 2021, 91–93. o.). 2019-ben pedig az *Economist* Csoport szakpolitikák működőképességét vizsgáló kutatási részlege,⁴³ az azonos című nagy múltú gazdasági folyóirat leányvállalata által készített index azt mutatta, hogy az általuk vizsgált 50 ország közül Finnországban oktatják legjobban a jövő készségeit. Ez volt az első olyan globális elemzés, amely a jövőorientált készségek fejlesztésére fókuszált, és inkább az oktatás bemenetét vizsgálta, mint a tesztekkel mérhető kimenetet. A dokumentum rámutatott, hogy az oktatáspolitikák és a szakértők sok mindenben vitáznak ugyan egymással, de egy valamiben konszenzus van közöttük: az oktatási rendszereknek sürgősen el kell kezdeniük a diákok felkészítését azokra a kihívásokra, amelyek a munka világában és a társadalom várják őket (*The Economist*, 2019).

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerző ezúton mond köszönetet Bognár Tibornak a forrásszövegek értelmezésében nyújtott segítségéért, valamint Urkuti György szakértő támogatásáért, mellyel lehetővé tette a 90-es évek finnországi válságának mélyebb megértését.

IRODALOM

- Aho, E., Pitkänen, K. és Sahlberg, P. (2006): *Policy Development and Reform Principles of Primary and Secondary Education in Finland Since 1968*. Washington. World Bank. Letöltés: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-in-Finland-2006.pdf> (2022. 01. 03.)
- Bekkers, R., van der Meer, T., Uslaner, E., Wu, Z., de Wit, A. és de Blok, L. (2015. 08. 11.): Harmonized trust database. OSF. Letöltés: <https://osf.io/qfv76/>; <https://research.vu.nl/en/datasets/harmonized-trust-database-htd> (2022. 02. 16.)
- The Economist (2019): Worldwide Educating for Future Index 2019. From policy to practice. Letöltés: <https://educatingforthefuture.economist.com/wp-content/uploads/From-policy-to-practice-Worldwide-Education-for-the-Future-Index-2019.pdf> (2022. 02. 16.)

⁴³ Bővebben lásd: Economist Intelligence Unit (<https://www.eiu.com/n/>).

- Egelund, Niels (szerk.; 2012): Northern Lights on PISA 2009 – Focus on Reading. Nordic Council of Ministers. Copenhagen. Letöltés: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700985/FULLTEXT01.pdf> (2022. 02. 08.)
- European Commission (2018): Special Eurobarometer 471: Fairness, inequality, and intergenerational mobility. Brussels: European Commission. https://data.europa.eu/data/datasets/s2166_88_4_471_eng?locale=en (Utolsó megtekintés: 2022. 03. 03.)
- Frederiksen, M., Larsen, C. A. & Lolle, H. L. (2016): Education and trust: Exploring the association across social relationships and nations. *Acta Sociologica*, **59**. 4. sz., 293–308. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0001699316658936> (2022. 03. 02)
- Hautamäki, Jarkko és mtsai (2008): PISA06: Analyses, Reflections and Explanations. PISA results from 2000 through 2006. Ministry of Education, Finland. Letöltés: <https://julkaistus.valtioneuvoisto.fi/bitstream/handle/10024/78931/opm44.pdf?sequence=1> (2022. 03. 02.)
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012): Professional Capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press. Letöltés: https://books.google.hu/books/about/Professional_Capital.html?id=2sRWQxBBsj4C&redir_esc=y (2022. 03. 12.); Idézi: *Sahlberg és Walker*, 2021, 26.)
- Klein, J. (2014. 11. 08.): The single most important factor in improving education: Great teachers. LinkedIn. Letöltés: <https://www.linkedin.com/pulse/20141108135615-141964205-the-single-most-important-factor-in-improving-education-great-teachers/> (2022. 02. 12.)
- Lavonen, J. és Salmela-Aro, K. (2022): Experiences of Moving Quickly to Distance Teaching and Learning at All Levels of Education in Finland. In: Fernando M. Reimers (szerk.): Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. Springer. (Chapter 4.; 105–122. Open Access.) Letöltés: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50965/978-3-030-81500-4.pdf?sequence=1> (2022. 01. 24.)
- McKinsey Company (Barbey & Mourshed; 2007): How the world's best performing school systems come out on top Letöltés: https://www.mckinsey.com/~/_/media/mckinsey/industries/public_and_social_sector/our_insights/how_the_worlds_best_performing_school_systems_come_out_on_top/how_the_world_s_best_performing_school_systems_come_out_on_top.pdf (2022. 02. 12.)
- Tan, Oon és Chua, Jallene (2022): Social Responsibility, and Education: The Experience of Singapore During the COVID-19 Pandemic. In: M. Reimers, F. (szerk.): Primary and Secondary Education During Covid-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic. Springer, 2022. Chapter 10. pp 263-281. Open Access. Letöltés: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50965/978-3-030-81500-4.pdf?sequence=1> (2022.01.24.)
- OECD (2010). PISA 2009: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Vol. 4.) Letöltés: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf> (2022. 01. 24.);
- OECD (2018): Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility. Letöltés: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264073234-en.pdf?expires=1646135246&id=id&acc-name=guest&checksum=D5C1B04EF27DB2137142AD1FA90F9FF5> (2022. 03. 01.)
- OECD (2019): Society at a Glance 2019. Letöltés: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/soc_glance-2019-en.pdf?expires=1646127555&id=id&acc-name=guest&checksum=320819D26F5ABC0C69308670694AF2B1

- OECD (2020a): Schooling disrupted – schooling rethought. OECD Forum Virtual Event. Andreas Schleicher prezentációja, 2020. Letöltés: <https://www.oecd-forum.org/documents/oecd-forum-1> (2021. 12. 10.)
- OECD, (2020b): Schooling disrupted, schooling rethought. How the covid-19 pandemic is changing education. Paris: OECD Letöltés: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf (2021. 12. 10.)
- OECD (2020c; szerk. Andreas Schleicher): The Impact of Covid-19 on Education. Insight from Education at a Glance 2020. Letöltés: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (2021. 12. 10.)
- Putnam, R. D. (2000): Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon & Schuster, New York, NY. [A könyv Brett Reeder által írt részletes ismertetője itt olvasható: <https://www.beyondintractability.org/bksum/putnam-bowling> (2022. 02. 28.)]
- Sahlberg, Pasi (2013): A finn példa. Mit tanulhat a világ a finn oktatási rendszer reformjából? Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sahlberg (2015): Finland's school reforms won't scrap subjects altogether. The Conversation. March 25, 2015. Letöltés: <https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-together-39328> (2022. 02. 16.)
- Sahlberg, P és Walker, T. D. (2021): In Teachers we Trust. W. W. Norton & Company. (Chapter 3. The Trust Evolution; 33–50.)
- Solomon, R. C. és Flores, F. (2001): Building trust: In business, politics, relationships, and life. Kindle.
- Statistics Finland (2018. 12. 05.): Finland among the best in the world. Letöltés: https://www.stat.fi/tup/satavuotias-suomi/suomi-maailman-karjessa_en.html (2022. 03. 11.)
- Tschannen-Moran, M. (2014): Trust matters: Leadership for successful school (2nd ed.) San Francisco, Jossey-Bass.
- Urkuti György (2001): Valutaválságok kialakulása és hatásaik. PhD értekezés. Bp. (II. rész: A finn eset [1990–1993]. 57–147.) Letöltés: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/145/1/urkuti_valutavalsagok.pdf (2022. 01. 26.)
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. és Arffman, I. (2002): The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478054.pdf> (2022. 02. 02.)
- Vitikka, E.; Krokfors, L. és Hurmerinta, E. (2012): The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In: Niemi, H., Toom, A. és Kallioniemi, A. (szerk.): *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. 83–96.
- World Economic Forum (2020): The Global Social Mobility Report 2020. Equality, Opportunity and a New Economic Imperative. Insight Report. Letöltés: https://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf (2022. 03. 11.)
- World Happiness Report 2021. (By John F. Helliwell, Richard Layard, Jeffrey D. Sachs, Jan-Emmanuel De Neve, Lara B. Aknin, and Shun Wang). Letöltés: <https://worldhappiness.report/ed/2021/> (2022. 03. 12.)



SZALAY LUCA – BORBÁS RÉKA – FÜZESI ISTVÁN –
TÓTH ZOLTÁN

A kémia tantárggyal és a természettudományos kísérletekkel kapcsolatos attitűdök változása egy kutatásalapú természettudomány-tanításhoz kapcsolódó longitudinális vizsgálat során

TANULMÁNYOK (MŰHELY)

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulók természettudományos tárgyakkal kapcsolatos attitűdjei meghatározók a kutatással és fejlesztéssel foglalkozó szakemberek számának jövőbeni alakulása tekintetében. Ezek az attitűdök a természettudományos műveltség fejlődése szempontjából is kulcsfontosságúak, amire viszont a társadalom minden tagjának szüksége van. A kutatásalapú természettudomány-tanítást sokan javasolták a motiváció növelésére és a diákok természettudományok iránti attitűdjeinek javítására, valamint annak megértésére, hogy hogyan működik maga a természettudomány. 2016 szeptemberében egy longitudinális vizsgálatot kezdtünk az irányított kutatásalapú tanulásnak a diákok ténybeli tudására, kísérlettervező képességére és a kémiával, illetve a kísérletekkel kapcsolatos attitűdjére gyakorolt hatásáról. 18 iskola 31 osztályának/tanulócsoportjának 920 (a projekt kezdetén 12-13 éves) diákja vett részt benne, akiket 24 tanár tanított. Az eredeti tervek szerint a négyéves kötelező kémiatanulásukat a kutatócsoportunk által készített, tanévente hat feladatlpra és tanári útmutatóra épített tanulókísérleti órával kívántuk befolyásolni. Azonban a COVID-19 járvány által az utolsó tanévben okozott problémák miatt a projekt csak 2021 nyarán fejeződhetett be. A kutatócsoportunk által végzett fejlesztésnek sajnos nem volt kimutatható szignifikáns pozitív hatása a kémia tantárgy szeretetére. A kísérletek természettudományokban betöltött szerepét pedig 7. osztály végén kevésbé tartották a tanulók fontosnak, mint ugyanannak a tanévnek az elején. A következő években a kísérletek fontosságának megítélése körülbelül a projekt kezdetekor mért szinten stabilizálódott. Pozitívum, hogy a kísérlettervezés elutasitottsága a 8. osztályban jelentősen csökkent, de a kutatási mintában „az iskolák rangsorában alacsonyabb besorolású” iskolák tanulói a többi iskola diákjainál jobban ragaszkodtak a receptszerű kísérletekhez.

Kulcsszavak: *attitűdvizsgálat, kutatásalapú tanulás, természettudomány-oktatás, természettudományos kísérletek, kémiatanítás*

BEVEZETÉS

A 2007-ben nyilvánosságra hozott Rocard-jelentés (Rocard és mtsai, 2007) leszögezte, hogy az európai országokban vészesen csökken a fiatalok érdeklődése a természettudományok és a matematika iránt, ami két okból is problémát jelent. Egyrészt emiatt hosszú távon nem lesz Európában elegendő szellemi kapacitás az e téren szükséges innovációhoz és minőségi kutatáshoz. Másrészt a teljes népesség körében is gondot okoz a megfelelő természettudományos műveltség hiánya, mivel a társadalmi jólét és az egyén boldogulása is egyre inkább függ e műveltség szintjétől. A Rocard-jelentés megállapította, hogy a fentiek miatt változtatni kell azokon a módszereken, ahogyan az iskolákban a természettudományokat oktatják. A szerzők nagyon ígéretesnek találták az angol nyelvű szakirodalomban *inquiry-based science teaching/ learning/education* (IBST/IBL/IBSE, Nagy-Britanniában: *enquiry*) neven említett módszercsoportot, amelynek magyar megfelelője a „kutatásalapú tanulás/tanítás/oktatás”. Ennek lényege az, hogy az oktatás során a természettudományos kutatások lépéseinek modellezése történik (Olson és Loucks-Horsley, 2000); természetesen egyszerűsített, a tanulók előzetes tudásához és meglévő, illetve fejlesztendő képességeihez igazított formákban. Ezek alkalmazásakor a diákok aktív szerepet játszanak a tudáshoz vezető utak bejárásában. Így nemcsak a ténybeli tudást sajátítják el, hanem megismerik azt a folyamatot is, ami a valódi kutatást megkülönbözteti az áltudományoktól, és ezért a tudományos eredményeket (az áltudományokkal ellentétben) megbízhatóvá teszi. Hofstein és Kempa (1985) szerint e módszer alkalmazása a „kíváncsi” és a „szociálisan motivált” típusba sorolható diákok körében növeli a motivációt.

Csermely Péter akadémikus, aki a Rocard-jelentést készítő nemzetközi szakértői bizottság tagja volt, 2008-ban a magyar természettudomány-oktatás problémáit feltáró, és a megoldásaikra javaslatokat tevő *ad hoc* bizottság társelnöke lett, amelyet az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) hozott létre erre a célra (Kertész, 2009). Így az OKNT *ad hoc* bizottság is javasolta a kutatásalapú tanulási módszer implementációját a magyar oktatási rendszerbe. Ezt segítette, hogy az Európai Unió a 7. keretprogramjának égisze alatt több nagyléptékű nemzetközi projektet is támogatott, amelyek a kutatásalapú tanulás kutatását és disszeminációját (az eredmények és az ismert jó gyakorlatok terjesztését) szolgálták (Gérard és Snellmann, 2011). A PISA 2006 addigra publikált eredményei (OECD, 2007) azt mutatták, hogy a magyar diákoknak a saját, tárgyi tudás terén nyújtott teljesítményükhöz képest különösen gyenge a természettudományos megismerés folyamatával kapcsolatos tudása, így emiatt is szükségesnek látszott a kutatásalapú tanulás gyakoribb alkalmazásának előmozdítása az iskolai nevelési-oktatási kultúrában. Ezért ez megjelent egyes tanártovábbképzések és konferencia-előadások témájaként (pl. a Magyar Génius Program, 2009-2012,¹ a Tehetséghidak Program² és az Öveges József Program³ keretében). Majd a módszer hatékonyságának vizsgálatára a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, *ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A*

¹ <https://palyazatok.org/magyar-geniusz-integral-tetehsegsegito-program-tamop-344b-081-il-letve-a-tamop-344b-082/> (utolsó látogatás: 2022. 04. 02.)

² <https://tehetseghidak.hu/> (utolsó látogatás: 2022. 04. 02.)

³ <https://nkfih.gov.hu/palyazoknak/oveges-jozsef-program/oveges-jozsef-program> (utolsó látogatás: 2022.04.02.)

PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT című projekt égisze alatt kutatócsoport is alakult (Szalay, 2014).⁴ Ennek keretében a 2014/15. tanévben egy rövid empirikus kémia tantárgypedagógiai kutatást végeztünk, 660 kilencedik osztályos tanuló bevonásával. E mérés szerint már két olyan gyakorlati feladat megoldása után, amelyek receptszerűen leírt tanulókísérletek diákok által tervezett vizsgálatokká alakításával születtek, statisztikailag szignifikáns javulás volt kimutatható a tanulók kísérlettervező képességében a kontrollcsoportéhoz képest, akik ugyanazokat a kísérleteket receptszerű leírás alapján végezték (Szalay és Tóth, 2016).

IRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ

A nemzetközi szakirodalomban régóta és széles körben ismert az attitűdök és a teljesítmény közötti összefüggés (Bauer 2008; Osborne, Simon és Collins, 2003), bár a korreláció nem mindig mutatható ki (Kousa, Kavonius és Aksela, 2018). Ross, Guerra és Gonzalez-Ramos (2020) pedig arra figyelmeztetnek, hogy ezek az összefüggések valószínűleg bevonódási hatásokat is rejtenek. Mindemellett a kutatásalapú tanulási módszer alkalmazását Kahn és O'Rourke (2005) a kíváncsiság felkeltésére, és sokan mások is az érdeklődés növelése érdekében javasolták (pl. Bybee, 2000; Zimmerman, 2007). Több kutató szerint a motiváció mellett az önbizalmat is növelik (Walker, Sampson, Southerland és Enderle, 2016; Winkelman és mtsai, 2015). Néhány tanulmány azt állítja, hogy a kutatásalapú módszerek javítják a diákok természettudományokkal (Walker és mtsai, 2016), illetve – egy természettudomány alapszakos egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálat szerint – kifejezetten a kémiával kapcsolatos attitűdjét (Kerr és Yan, 2016). Ozel, Caglak és Erdogan (2013) megállapítják, hogy a közoktatásban a tanulók eredményei és a hozzáállásuk egyaránt javítható élvezhető természettudományos tanórákkal. Walker (2007) szerint a diákok többsége szereti az ilyen típusú vizsgálatokat, különösen azokat, amelyek **kihívást jelentő, de azért nem túl nehéz kérdéseket vetnek föl**. Az elköteleződést pedig többen is fontosnak tartják a motiváció fejlesztése szempontjából (Cannady, Vincent-Ruz, Chungc és Schunn, 2019; Fredricks, Blumenfeld és Paris, 2004; Vincent-Ruz és Schunn, 2017).

Számos tanulmány mutatott rá arra, hogy a kutatásalapú tanulási módszer egyetemi biokémiai kurzusokon való alkalmazása nyomán a fogalmi megértés erősödését és a tantárgyi attitűdök javulását tapasztalták (Basaga, Geban és Tekkaya, 1994; Knutson, Smith, Nichols, Wallert és Provost, 2011). Az ipari problémákra alapozott laboratóriumi gyakorlatok elvégzése után a kémia alapszakos egyetemisták a kihívást, a kontextust és a kísérletek megtervezésére kapott lehetőséget jelölték meg olyan okokként, amelyek miatt élvezték ezt a tevékenységet (George-Williams és mtsai, 2018). Érdekes viszont, hogy míg Finnországban a 15 éves diákok a tanulóközpontú módszereket részesítették előnyben (Kousa és mtsai, 2018), Chonkaew, Sukhummeek és Faikhamta (2016) úgy találta, hogy a problémaalapú tanulási tevékenységek növelték a 11. osztályos diákok pozitív hozzáállását a természettudományok tanulásához, néhányan pedig negatív eredményekről számoltak be. Utóbbiak szerint a kutatásalapú módszerek egyetemi szinten kevésbé befolyásolták a természettudomány és a mérnök alapszakos

⁴ <http://ttomc.elte.hu/> (utolsó látogatás: 2022. 04. 02.)

hallgatók kémiai tantárgyi attitűdjét (*Winkelman és mtsai*, 2015), és a középfokú oktatásban sem változott mindig jelentősen ezek nyomán a diákok hozzáállása a kémiához (*Eymur*, 2018). *Gormally, Brickman, Hallar és Armstrong* (2009) azt írták, hogy a nem természettudomány alapszakos egyetemisták biológiai laboratóriumi gyakorlatai során alkalmazott kutatásalapú módszerekkel szemben mutatott, széles körben ismert ellenállását magyarázhatja, hogy kihívást jelent számukra az, ha maguk is megtapasztalják azokat a nehézségeket, amelyekkel a valódi tudósok szemben találják magukat. Ezért *Bruck és Towns* (2009) szerint a diákok jelentős támogatást igényelnek ezen tevékenységek során. *Walker* (2007) is azt állítja, hogy a közoktatásban tanuló diákok és az egyetemi hallgatók ellenállása a kutatásalapú tanulással szemben azzal magyarázható, hogy ez sokkal megerőltetőbb számukra, mint a hagyományos tanítás közegében való teljesítés. Erőfeszítéseket kell tenniük, hiszen nem tudják, hogyan kell a vizsgálatokat megtervezni és elvégezni. Ennek érdekében **el kell hagyniuk a passzív szerepüket**, és el kell fogadniuk egy új, aktív szerepet, amihez korábban nem szoktak hozzá. Ezért ezeket a módszereket csak fokozatosan lehet bevezetni.

A nemek és a kémia, illetve más természettudományos tantárgyak iránti attitűd kapcsolatai is ambivalensek. *Kahveci* (2015) másokkal (pl. *Cheung*, 2009; *Kousa és mtsai*, 2018) ellentétben nem figyelt meg ebben a tekintetben különbséget a középiskolás fiúk és a lányok között.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A Bevezetésben leírt történések és a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, *ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT* című projekt keretében végzett rövid empirikus kutatás eredményei (*Szalay és Tóth*, 2016) nyomán a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja⁵ keretében alakult meg az MTA-ELTE Kutatásalapú Kémiantanítás Kutatócsoport⁶ és kezdődött el a négy tanévre tervezett „Megvalósítható kutatásalapú kémiantanítás” projekt kivitelezése. A longitudinális vizsgálat során a fokozatosság jegyében az irányított kutatásalapú tanuláshoz a diákok ténybeli tudására és kísérlettervező képességére gyakorolt hatását mértük. Az irányított (vagy kötött) kutatásalapú tanulás során ugyanis a diákok készen kapják a kutatási kérdést, és az ő feladatuk csak a vizsgálatok/kísérletek megtervezése, illetve a tapasztalatok értelmezése. Szükségesnek gondoltuk emellett azt is, hogy megvizsgáljuk a módszer potenciális hatását a tantárgyi érdemjegyekre és attitűdökre, valamint a természettudományos kísérletek fontosságának megítélésére, továbbá a kísérlettervező tevékenység elfogadottságára. Az empirikus kutatásba 18 iskola 31 osztályának/tanulócsoportjának 920 (a projekt kezdetén 12–13 éves) diákját vontuk be, akiket akkor 24 tanár tanított. A Bevezetésben és az Irodalmi összefoglalóban leírtak ismeretében a longitudinális vizsgálat során a következő kutatási kérdésekre (KK1–KK4) kerestük a választ:

⁵ <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/az-mta-tantargy-pedagogiai-kutato-csoportjai-107076>

⁶ <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-elte-kutatasalapu-kemiantanitas-kutato-csoport-107088>

KK1: Milyen hatással van hosszabb távon a tanulók (a feladatlapok megoldása során megszerzett) kémia tantárgyi tudására a kutatásalapú módszerek azon egyszerű változatának alkalmazása, amely során receptszerű tanulókísérleteket részben kísérletterveztető vizsgálatokká alakítunk?

KK2: Milyen hatása van hosszabb távon a tanulók kísérlettervező képességére a KK1 kutatási kérdésben körülírt oktatási módszernek?

KK3: Van-e annak pozitív hatása hosszabb távon a tanulók kísérlettervező képességének fejlődésére, ha a diákok a receptszerű tanulókísérletek után papíron megoldandó kísérlettervező feladatokat kapnak?

KK4: Hogyan változik/változnak egy hosszabb, a fenti módszereket alkalmazó kutatás során

- a) a tanulók kémia tantárgyból szerzett érdemjegyei?
- b) a kémia tantárgy kedveltsége?
- c) az, hogy mennyire tartják fontosnak a tanulók a kísérletek szerepét a természettudományokban?
- d) az, hogy előnyben részesítik-e a receptszerűen leírt kísérletek elvégzését a saját maguk által megtervezett kísérletek elvégzéséhez képest?

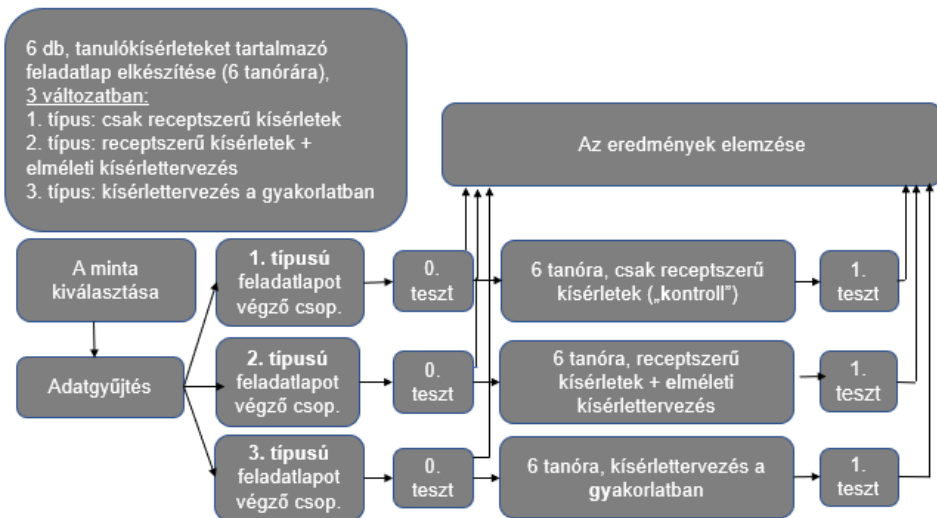
A KK1–KK3 kutatási kérdésekkel kapcsolatos eredmények közzlése megtörtént (*Szalay, Tóth és Kiss, 2020; Szalay, Tóth és Borbás, 2021; Szalay, Füzesi, Borbás és Tóth, 2021*). A jelen tanulmányban csak az érdemjegyekkel és attitűdökkel kapcsolatos kutatási kérdés (KK4) megválaszolásával foglalkozunk.

KUTATÁSUNK MÓDSZERTANA

A négy tanévre tervezett longitudinális vizsgálat során mértük a tanulók tárgyi tudásának, kísérlettervező képességének, valamint a kémiával kapcsolatos attitűdjének, illetve a természettudományos kísérletekről alkotott véleményének és tantárgyi érdemjegyeinek változását. A projektbe 2016 szeptemberében bevont 920 tanulót 18 iskola 31 osztályában/tanulócsoportjában minden tanévben a kutatócsoportunk 23-25 kémiatanár tagja tanította. A projekt kezdetekor 7. osztályos diákok négy évig tartó kötelező kémiaoktatását akartuk befolyásolni. Ezért a mintába kizárólag olyan 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumok tanulói kerültek be, akik várhatóan a 7. osztály kezdetétől az érettségi vizsgáig ugyanabban az iskolában tanulták a kémiát. Az osztályokat/tanulócsoportokat a projekt kezdetén véletlenszerűen három csoportba osztottuk. Az 1. csoport (kontroll) tanulói csak receptszerű leírás alapján végeztek csoportos tanulókísérleteket. A 2. csoport ugyanúgy végezte ugyanazokat a kísérleteket, de az 1. tanévben ezen kívül papíron megoldandó kísérlettervező feladatokat is kaptak. A 3. csoportnak pedig a kivitelezés előtt meg is kellett terveznie azon tanulókísérletek egy részét, amelyeket a másik két csoport receptszerű leírás alapján végzett. Az 1. tanévben alkalmazott kutatási modell az 1. ábrán látható.

1. ÁBRA

A 2016/17. tanévben alkalmazott kutatási modell (0. teszt, azaz az attitűdkérdésekkel kiegészített teljesítménymérő előteszt, rövidítve: T0; 1. teszt, azaz az attitűdkérdésekkel kiegészített teljesítménymérő 1. utóteszt, rövidítve: T1)



FORRÁS: saját szerkesztés

Az első tanév végén végzett teljesítménymérés (T1 teszt) eredményei (ld. később) miatt módosított kutatási modell szerint viszont a második tanévtől a 2. csoport tanulói már nem kaptak kísérlettervező feladatokat, de a receptszerűen leírt kísérletek végrehajtása után elmagyaráztuk nekik a feladatlapok segítségével, hogy miért úgy kellett a vizsgálatot elvégezni, ahogy az a receptben le volt írva. A 3. csoport diákjai pedig a második tanévtől kezdve a kísérletek megtervezése előtt iránymutatást kaptak a természettudományos vizsgálatok korrekt kivitelezésének adott esetekre vonatkozó elveiről. A második tanévtől alkalmazott módosított kutatási modell a 2. ábrán látható.

2. ÁBRA

A 2017/18. tanévtől alkalmazott módosított kutatási modell (2. teszt, azaz az attitűdkérdésekkel kiegészített teljesítménymérő 2. utóteszt, rövidítve: T2)



FORRÁS: saját szerkesztés

Mind a négy tanévre hat-hat feladatlapot és tanári útmutatót fejlesztettünk, három változatban a három fenti csoport számára. A 24 feladatlapot és tanári útmutatójukat a kipróbálásban részt vevő tanárok visszajelzései alapján véglegesítettük. Az ezeket tartalmazó fájlok szerkeszthető változatban letölthetők a kutatócsoportunk honlapjáról.⁷

A módszerek hatékonyságát a minden egyes tanév végén megíratott teljesítménymérő tesztekkel (1-4. teszt, rövidítve: T1-T4) mértük, amelyek végén szerepelt a tantárgyi érdemjegyekre és a tantárgyi, valamint a kísérletekkel kapcsolatos attitűdökre vonatkozó kérdőív. Ezek eredményeit vetettük össze a projektbe belépő 7. osztályos diákok által 2016 szeptemberében írt előteszten (0. teszt, rövidítve: T0) szerzett pontszámokkal, illetve a teljesítménymérő teszt feladatait követő kérdésekre adott válaszokkal. Minden teljesítménymérő teszt szerkezete azonos volt: a Bloom-taxonómia szerinti alacsonyabb rendű műveleteket (ismeret, megértés, alkalmazás) igénylő, diszciplináris tudást mérő feladatokat tartalmazó alteszten, és a magasabb rendű műveleteket mérő, kísérlettervező feladatokat tartalmazó alteszten azonos, és minden évben ugyanannyi (9+9 ítemhez rendelt) pontot lehetett szerezni. Tartalmi szempontból a teljesítménymérő tesztek feladatai a vonatkozó kerettantervek által az adott életkorra előírt, és ezen belül a feladatlapjaink által tárgyalt témák köré csoportosultak. Ezen kívül metaadatokat is

⁷ <http://ttomc.elte.hu/publications/90>

gyűjtöttünk a diákokról: a tanuló nemét, az édesanyja legmagasabb fokú iskolai végzettségét (amivel az adott diák szocioökonómiai státuszát jellemeztük), és az iskolája „rangját” (a résztvevő oktatási intézményeket a <https://legjobbiskola.hu> oldalon közölt helyezéseik szerint három kategóriába sorolva: *erős*, *közepes* és *gyenge* – bár meg kell jegyezni, hogy ezek a 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumok **a tanulók korai szelekciós mechanizmusából kifolyólag megkülönböztetett helyzetben lévő iskolák** voltak). Az érdemjegyekkel és attitűdökkel kapcsolatos kutatási kérdést (KK4) részben a tanuló által megadott, az előző tanév végén, illetve félévkor kapott tantárgyi érdemjegyek elemzésével, részben az alábbi három, tantárgyi, illetve a kísérletekkel kapcsolatos attitűdökre vonatkozó, ötfokú Likert-skálán megválaszolható kérdéssel (attitűdkérdések, AK1–AK3) mértük. A tantárgyi érdemjegyekre vonatkozó kérdések közül a T0 teljesítménymérő teszt feladatai után lévő a természetismeret év végi jegyre, a T1–T3 teljesítménymérő tesztek végén található kérdések az adott tanévben félévkor kapott kémiaérdemjegyre, a T4 teljesítménymérő teszt esetében pedig az előző tanév végén kapott kémiaérdemjegyre vonatkoztak.⁸ Az attitűdkérdések közül az alább idézett AK1 és az AK2 kérdések minden egyes teljesítménymérő teszt végén azonosak voltak, kivéve a T0 tesztet, mikor az AK1 kérdés nem a kémia tantárgyra, hanem az 5. és a 6. osztályban tanult természetismeret tantárgyra vonatkozott:

- **AK1:** „Annál nagyobb számot karikázz be, minél jobban kedveled a természetismeret / kémia tantárgyat (0: egyáltalán nem szereted; 4: nagyon szereted)!”
- **AK2:** Annál nagyobb számot karikázz be, minél fontosabbnak tartod, hogy a természettudományokban az elképzeléseinket kísérletekkel igazoljuk (0: egyáltalán nem fontos; 4: nagyon fontos)!”

A következő, AK3 kérdés a T0 teljesítménymérő teszthez kapcsolódóan nem szerepelt, csak a T1–T4 tesztek végén kellett megválaszolni a tanulóknak.

- **AK3:** „Annál nagyobb számot karikázz be, minél inkább egyetértesz az alábbi kijelentéssel: »Jobban szeretem az olyan kísérleteket, amelyeket leírás (recept) alapján kell elvégezni, mint amelyeket nekem kell megtervezni. «”

A tanulók által kitöltött teljesítménymérő tesztekhez kapcsolódóan megválaszolt, az érdemjegyekre és a tantárgyi attitűdökre, valamint a természettudományos kísérletekre vonatkozó kérdések (amelyekre adott válaszokat a jelen tanulmányban elemezzük) az 1. Függelék a)–c) pontjai alatt rendszerezetten áttekinthetők.

A diákok teszteken nyújtott teljesítményét, tantárgyi érdemjegyeit, illetve a tantárggyal és a természettudományos kísérletekkel szemben mutatott attitűdjeit a saját projektünkben végzett, a három csoport esetében különböző módon megvalósított fejlesztésen kívül nyilvánvalóan más tényezők is befolyásolták. Ezért a teljesítménymérő

⁸ A kutatócsoportunk előző lábjegyzetben említett honlapjáról az összes teszt és javítási útmutatójuk is szerkeszthető formában tölthető le.

tesztek eredményeit és az érdemjegyekre, illetve az attitűdkérdésekre vonatkozó válaszokat kovarianciaanalízissel (IBM SPSS ANCOVA) értékeltük, amely során a tanulónak a projekt kezdetén írt T0 teszten nyújtott teljesítménye volt a kovariáns, az érdemjegyekben, illetve az attitűdökben évenként bekövetkező változások a függő változók, a fejlesztés (tehát a feladatlapok) típusát jelölő csoport, az iskola erőssége, az anya iskolai végzettsége és a nem (fiú/lány) pedig a paraméterek.

A fenti tervek végrehajtását megzavarta, hogy a COVID-19 járvány miatt 2020. március közepétől **a magyar középiskolákban megszűnt a jelenléti oktatás**. Így a 4. tanévre tervezett feladatlapok kipróbálása, illetve a T4 teljesítménymérő teszt megírása és a hozzá kapcsolódó kérdőív kitöltése sok iskolában csak a következő tanévben valósulhatott meg, vagy teljesen elmaradt. Végül összesen 461 olyan diák maradt az eredeti mintából, akik mind az öt teljesítménymérő tesztet megírták, és egyúttal a hozzájuk kapcsolódó, az érdemjegyekre, valamint az attitűdökre vonatkozó kérdéseket is megválaszolták (az 1. csoportból 130 tanuló, a 2. csoportból 162 tanuló, a 3. csoportból pedig 169 tanuló). E csoportok között nem volt szignifikáns különbség a T0 teszt eredményeiben. Ezután következhetett csak az utolsó teljesítménymérő teszt (T4) és a hozzájuk kapcsolódó, fent bemutatott kérdések eredményeinek értékelése 2021 nyarán. Az ebből levont következtetések esetében persze figyelembe kell venni a projekt befejezésének rendkívüli körülményeit.

EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

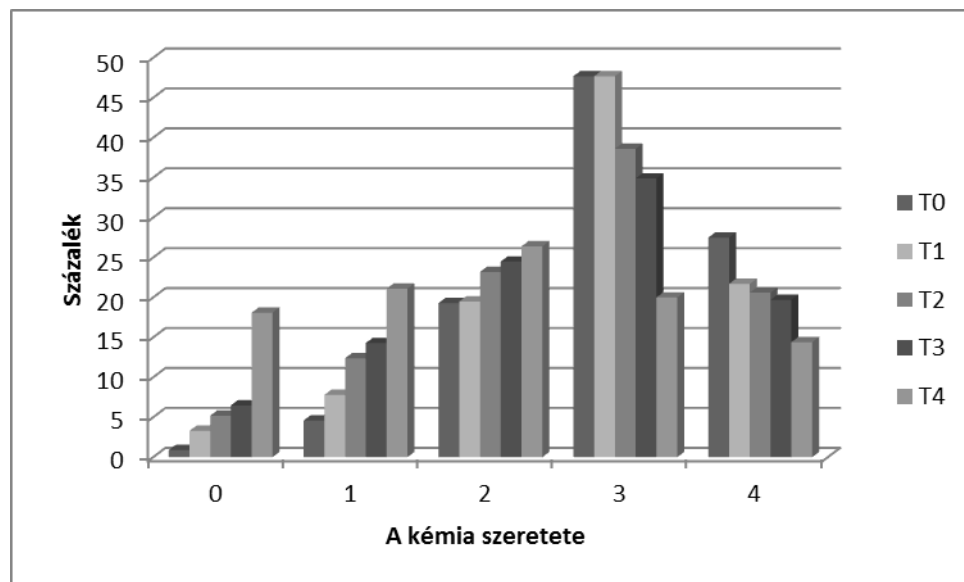
A mintába bevont tanulók közül 461 fő írta meg mind az öt teljesítménymérő tesztet (T0-T4) és válaszolt a hozzájuk kapcsolódó, érdemjegyekre, illetve attitűdökre vonatkozó kérdésekre. Az itt közölt eredmények a teljesítménymérő tesztek feladatait követő kérdőív érdemjeggyel, illetve attitűdökkel kapcsolatos kérdéseire adott válaszokból származó adatok elemzéséből születtek. Az IBM SPSS szoftverrel végzett ANCOVA elemzés statisztikai jellemzőit a 2. Függelék 1–9. táblázata tartalmazza.

A tantárgy kedveltsége (az AK1 kérdésre adott válaszok eredményei)

A 3. ábrán jól látható, hogy a hetedikes diákok a T1-T4 teszthez kapcsolódóan fölteszt kérdésre adott válaszaik alapján kevésbé szerették a kémiát, mint az előző években tanult természetismeretet, amire a T0 teszt végén fölteszt kérdés vonatkozott. Ez a két tantárgy kerettanterveiben (*Kerettantervek*, 2012) megfogalmazott követelményeket tekintve érthető. Hiszen a 7–8. évfolyamra előírt kémiatananyag mennyiségében is sokkal több, minőségében pedig szinte összehasonlíthatatlanul nehezebb (amennyiben a kémiatananyag jóval magasabb absztrakciós szintet igényel), mint az 5–6. évfolyamon tanult természetismeret tananyaga. Ráadásul a természetismeret tantárgyban nagyon kevés a kémia tantárgyat alapozó tananyagrészt, mert túlnyomó részben a biológiához, földrajzhoz, és kisebb részben a fizikához kapcsolódik. A 3. ábra oszlopdiagramjai jól szemléltetik azt is, hogy a kémia tantárgy kedveltsége sajnos az évek során egyre csökken, hiszen a tanulók egyre kisebb százaléka karikázott be a Likert-skálán magas (4 vagy 3) értékeket, és egyre nagyobb arányban adtak alacsony kedveltséget jelölő válaszokat (0-2).

3. ÁBRA

A tanulók válaszainak százalékos eloszlása a kémia tantárgy szeretetére (T1-T4 teszthez kapcsolódóan fölött), illetve a természetismeret tantárgy szeretetére (T0 teszthez kapcsolódóan fölött) vonatkozó kérdésekre ötfokú (0-4) Likert skálán



FORRÁS: saját szerkesztés

A feltételezett paraméterek és a T0 (előzetes tudás) kovariáns hatását a tanulók AK1 kérdésre adott válaszainak változásaira a 2. Függelék 6. táblázata mutatja. Ezekből az adatokból a tantárgy kedveltségének változására az alábbi következtetések vonhatók le.

- Az előismereteknek negatív, szignifikáns hatása van 7. osztályban. Elképzelhető, hogy ezt a természetismeretet jobban kedvelők családottsága okozza.
- Az előismereteknek viszont 8. osztályban már pozitív, szignifikáns hatása van. Ennek magyarázata az akkomodáció lehet, vagyis az, hogy a jobb előképzettséggel rendelkező diákok végül sikeresebben alkalmazkodtak a kémia tantárgy magasabb követelményeihez.
- Az iskola erősségének negatív, szignifikáns hatása van 9. osztályban. Meglehet, hogy a 9. osztályos, eleve igen elvont kémiatananyagot a „magasabb rangú” (erősebbnek mondott) iskolákban még nagyobb kihívás volt elsajátítani, mert a követelmények magasabbak lehettek, mint más iskolákban.

- A fejlesztésnek negatív, szignifikáns hatása van (10.)/11. osztályban. Erre vonatkozóan feltételezhető, hogy a projekt végéhez közeledve, a kémiát 11. osztálytól már kötelező jelleggel nem tanuló diákok nem szerették az újabb – sok esetben valószínűleg igen nehéznek talált – feladatokat. A 2. és a 3. csoportban egyébként szignifikánsan kisebb volt a 11. osztályban kémia fakultációra járó diákok aránya, mint a kontrollcsoportként szereplő 1. csoportban (2. *Függelék*, 5. táblázat), ami szintén közrejátszhatott ennek az eredménynek a kialakulásában.

A kutatócsoportunk által végzett fejlesztésnek tehát nem volt az általunk alkalmazott mérési módszerrel és statisztikai eszközökkel kimutatható szignifikáns pozitív hatása. Ennek az lehet az oka, hogy a tanulók tantárgyi attitűdjeit elsősorban a többi kémiaórára előírt, illetve az azokon elsajátított tárgyi tudás, valamint a fejlesztett készségek és képességek határozták meg. Hiszen ezek egyrészt mennyiségükben is dominánsak voltak, másrészt pedig (az általunk készített feladatlapokkal, illetve megírt tesztek eredményeivel ellentétben) **beleszámítottak a diákok iskolai értékelésébe** (azaz a félévkor, illetve a tanév végén kapott kémia érdemjegyeikbe).

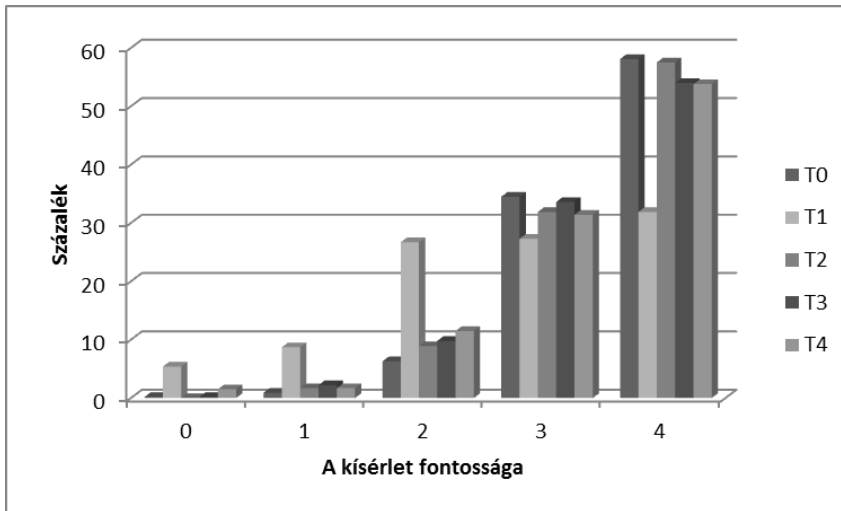
A kísérletek fontosságának megítélése (az AK2 kérdésre adott válaszok eredményei)

A kísérletek természettudományokban betöltött szerepének megítélésére vonatkozó kérdésre adott válaszok eloszlását a 4. *ábra* mutatja. Látható, hogy a 7. évfolyam végén írt T1 teljesítményteszthez kapcsolódóan fölött kérdésre adott válaszokban e tekintetben megjelent egy látványos negatív hatás. Ennek fölétételezhetően az volt az oka, hogy a diákok sokkal több, egyszerűen megtanulandó tény és összefüggést kaptak készen a 7. osztályos kémiatananyagban, mint előtte, az 5–6. évfolyamon a természetismeret tantárgyban, és ezt a kutatócsoportunk által írt feladatlapok sem tudták kompenzálni (*Szalay és mtsai*, 2020). A további tesztekhez kapcsolódó, e témára vonatkozó kérdésekre adott válaszok elemzésekor azonban e tekintetben a 7. osztályos, év végén mért adatokhoz képest javulást tapasztaltunk, és a kezdeti (a 7. osztály elején, a T0 teszthez kapcsolódóan mért) állapot körül stabilizálódtak a vélemények. (Ebben közrejátszhatott az is, hogy a kutatócsoportban végzett levelezésben szó volt erről a váratlan negatív eredményről, és ennek következtében a tanár kollégák beszélhettek a diákjaikkal a természettudományokban végzett kísérletek döntő szerepéről.)

A 2. *Függelék* 7. táblázata szerint a vizsgált paraméterek közül egyedül a fejlesztésnek volt a kísérletek fontosságára vonatkozó véleményekre kimutatható szignifikáns hatása 7. osztályban: a kísérlettervező 3. csoporté kisebb mértékben romlott, mint a másik két csoporté.

4. ÁBRA

A tanulók válaszainak százalékos eloszlása a kísérletek természettudományokban betöltött szerepének fontosságára vonatkozó kérdésre (a T0-T4 tesztekhez kapcsolódóan)



FORRÁS: saját szerkesztés

A receptszerű kísérletek preferálása (az AK3 kérdésre adott válaszok eredményei)

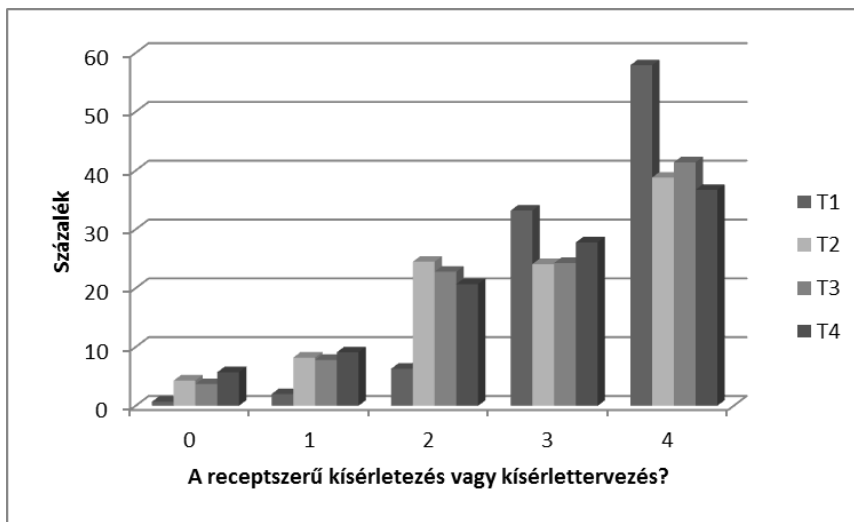
Ez a kérdés csak a tanévek végén íratott tesztekhez (T1-T4) kapcsolódóan szerepelt. Az 5. ábrán látható, hogy a receptszerű kísérletezés végig kedveltebb, mint a kísérlettervezés. Az oszlopdiagramok közül ugyanis a Likert-skála 3-as és 4-es értékének megfelelő oszlopok rendre magasabbak a többi, a receptszerű kísérleteket kevésbé preferáló diákok által adott alacsonyabb (0-2) értékeket mutató oszlopoknál. Azonban 8. osztálytól a receptszerű kísérletezés veszt népszerűségéből, és ez az újabb állapot marad is végig a longitudinális vizsgálat további tanévei során.

Az ANCOVA elemzés alapján (2. Függelék, 8. táblázat) úgy tűnik, hogy a 8. osztályban bekövetkező változásra (amikor a receptszerű leírások alapján való kísérletezés népszerűsége nagyot csökken) a paraméterek közül csak az iskola erősségének van szignifikáns hatása. A „rangsorban alacsonyabb helyre besorolt”/„gyengébb” iskolák tanulói inkább ragaszkodnak a receptszerű kísérletekhez, a közepes és erős iskolák tanulói viszont kevésbé zárkóztak el a kísérlettervezéstől. Ezen kívül még két szignifikáns hatás figyelhető meg:

- 8. osztályban a fiúk jobban elmozdulnak a kísérlettervezés irányába, mint a lányok.
- 10. osztályban a jó előismerettel rendelkező tanulók inkább a receptszerű kísérleteket részesítik előnyben.

5. ÁBRA

A tanulók válaszainak százalékos eloszlása a receptszerű kísérletek preferálására vonatkozó kérdésre a T1-T4 tesztekhez kapcsolódóan



FORRÁS: saját szerkesztés

Természetismeret- és kémiaérdemjegyek

A 6. ábra szerint a tanulók által az 5. és 6. évfolyamon természetismeretből szerzett nagyon jó jegyekhez képest a hetedik osztályban kapott kémiaérdemjegyek lényegesen gyengébbek lettek, de utána nagyjából ezen a szinten stabilizálódtak. Ez ismét csak azal magyarázható, hogy a kémia tantárgy követelményei jóval magasabbak az 5–6. osztályban tanított természetismeret tárgyénál.

Az ANCOVA elemzésben kapott értékek (2. Függelék, 9. táblázat) alapján a jegyekre főként két paraméternek, a fejlesztésnek és az iskola erősségének volt szignifikáns hatása. Ezeknek a hatásoknak egy lehetséges értelmezése a következő:

- A fejlesztésnek 7. és (10.)/11. osztályban negatív, 8. és 9. osztályban pozitív hatása volt. Ennek, az első pillantásra furcsa eredménynek egy lehetséges értelmezése az, hogy 7. osztályban a 2. és a 3. csoport tanulóinak nehezek voltak a segítség nélkül végzendő kísérlettervező feladatok, és ez csökkentette a jegyekben mért teljesítményüket. A 8. és 9. évfolyamon viszont az addigra már módosított kutatási modell szerint a 2. és a 3. csoport tanulói közvetlenül tanulhatták a kísérlettervezést, aminek valódi fejlesztő, esetleg motiváló hatása lehetett. A 11. osztályban végzett mérés szerint viszont az 1. csoportból (kontrollcsoport) szignifikánsan több tanuló járt kémia fakultációra, mint a 2. és a 3. csoportból (2. Függelék, 5. táblázat). Emiatt lehetnek akkor a kontrollcsoport jegyei átlagosan jobbak a 2. és a 3. csoportokénál.
- Az iskola erősségének 7. osztályban negatív, 8. osztályban viszont pozitív

hatása van. Úgy tűnik, a „gyengébb” iskolákban csak nyolcadikban következik be a romlás, míg az „erősebbekben” inkább már hetedikben. Lehet, hogy utóbbiakban **az iskolába való belépéstől kezdve nagyon magasak a követelmények**, míg az előbbieken hosszabb a „beszoktatási periódus”.

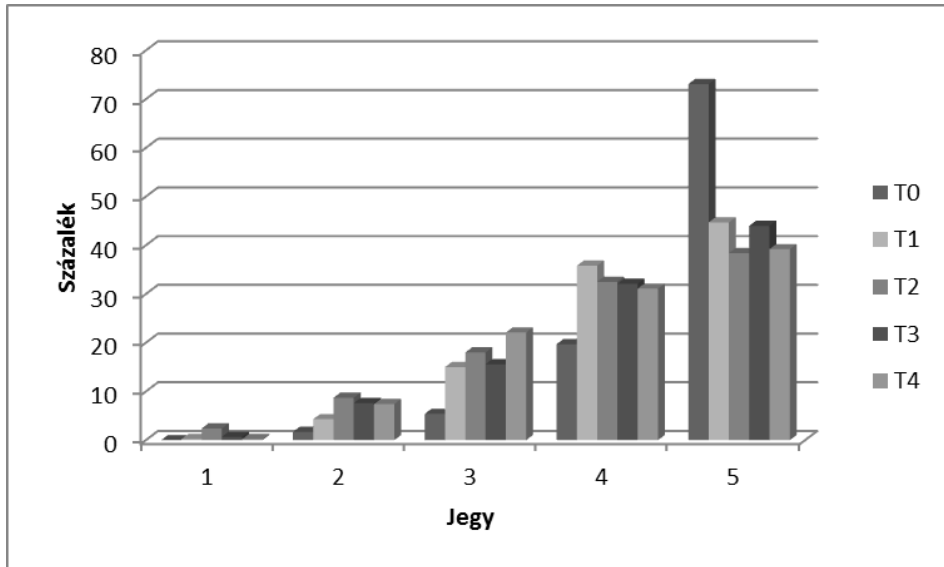
- 8. osztályban a fiúk szignifikánsan nagyobb romlást produkáltak, mint a lányok. Ez származhat az éresi folyamatok nemek közötti különbözőségéből is, de a valódi ok kiderítése további vizsgálatra szorul.

Az előzőekben bemutatott eredmények a szakirodalomban olvasható alábbi megállapításokkal vannak összhangban:

- a) A tantárgyi attitűdök (mint az általunk vizsgált „tantárgyi kedveltség”) az idő előrehaladtával romolhatnak (George, 2000; Metsämuuronen és Tuohilampi, 2014; Potvin és Hasni, 2014). Ennek oka lehet részben az egyre nehezebben teljesíthető követelmények, részben a tanulók érdeklődésének más irányba fordulása (különös tekintettel a továbbtanulási célok kikristályosodására).
- b) A kutatásalapú tanulási módszerek nem feltétlenül változtatják meg szignifikánsan a középiskolás diákok kémiához való hozzáállását (Eymur, 2018). Úgy tűnik, hogy az általunk készített feladatlapokon lévő kísérleteknek sem volt kimutatható hatása.
- c) Általánosan ismert a fiatalok ellenállása a *túl nagy* kihívást jelentő kutatásalapú feladatokkal szemben (Gormally és mtsai, 2009). Valószínűsíthető, hogy részben emiatt (részben pedig a kísérlettervező feladatok szokatlansága miatt) ragaszkodtak az általunk vizsgált minta tanulói is a receptszerű kísérletekhez.
- d) Egy nagymintás vizsgálatról írt magyar tanulmány (Chrappán, 2017) nem tudott erős vagy közepes korrelációt kimutatni az alkalmazott oktatási módszerek és a természettudományos tárgyak iránti attitűd között. Minden bizonnyal sokat számít, hogy az adott módszert hogyan és milyen tanár alkalmazza. Esetükben szükség lehet a tanulók kognitív terhelésének további csökkentésére, pl. egy, a kísérlettervezést segítő séma használatának a gyakoroltatására.
- e) Egyetértünk Ross és mtsai (2020) azon figyelmeztetésével, hogy téves következtetésre vezethet, ha kizárólag a tanulók kémiával kapcsolatos attitűdjei és kémiai eredményei közötti összefüggéseket vizsgáljuk, mert ezek valószínűleg elrejtik a bevonódási hatásokat. Föltehető, hogy (a motiváció változásán keresztül) ezek befolyásolták a tanulók tesztjeinken nyújtott teljesítményét és az attitűdkérdésekre adott válaszaikat is.

6. ÁBRA

A tanulók természetismeret tantárgyból (a T0 teszthez kapcsolódóan megadott), illetve kémia tantárgyból (a T1-T4 tesztekhez kapcsolódóan megadott) érdemjegyeinek százalékos eloszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

A KUTATÁSI EREDMÉNYEK KORLÁTAI ÉS JÖVŐBELI ALKALMAZÁSAI

Az eredmények általánosításának legfontosabb korlátja az a tény, hogy a mintát kizárólag a projektben részt vevő 6 vagy 8 osztályos gimnáziumok erősen válogatott tanulói alkották. Nem tudható, hogy milyen hatása lett volna a beavatkozásnak egy más összetételű, esetleg reprezentatív mintán.

A COVID-2019 járvány megakadályozta a 4 tanévre tervezett kutatás 4. tanévének eredeti elképzelések szerinti kivitelezését. Az egyes tanulócsoporthoz más feladatlapok elvégzése maradt a 2020/21. tanévre. Ezek kipróbálása, illetve az utolsó teljesítménymérő teszt (T4) megírása, és az azokhoz kapcsolódó, érdemjegyekre, illetve attitűdökre vonatkozó kérdések megválaszolása is a helyi viszonyoknak megfelelően, különböző körülmények között történt. Az utolsó teszt idejére pedig a mintaszám mintegy felére csökkent, ami értelemszerűen csökkenti az eredmények megbízhatóságát.

Nem lehet túlhangsúlyozni azt a körülményt, hogy milyen sok és sokféle paraméter befolyásolhatta azt, hogy a mintába bevont tanulók milyen tantárgyi érdemjegyeket kaptak, és milyen válaszokat adtak az egyes attitűdkérdésekre. A családi háttér, az iskola és a tanár nyilvánvaló hatása mellett számos egyéb körülmény is közrejátszhatott az általunk elemzett adatok létrejöttében. Ilyen lehet például az egyes diákok esetében a

szülő-gyermek, illetve a tanár-diák viszony, valamint ezen kívül sok más tényező hatása is elképzelhető. Ezek kiküszöbölésére nem feltétlenül elegendő a viszonylag nagy mintaszám sem.

A nagyobb siker érdekében a Magyar Tudományos Akadémia 2021 szeptemberében induló Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja keretében kutatócsoportunk a „Kutatásalapú kémia tanítás és rendszerszemléletű gondolkodás” című, négy tanévre tervezett projekt megvalósításához kezdett hozzá. Ennek során egy kísérlettervezést irányító séma használatát kívánjuk gyakoroltatni a diákokkal. Ezt a szakirodalomban (Cothron, Giese és Rezba, 2000) által leírtak alapján dolgoztuk ki.

Föltételezhető az is, hogy a diákok motivációs szintje erősen befolyásolta a tesztek kitöltésére való hajlandóságukat. Hiszen **kezdettől tudták, hogy a teszteken nyújtott teljesítményük nem számít bele a kémiaából szerzett érdemjegyükbe**. Ezen kutatómódszertani okokból a jövőben sem tudunk változtatni. Azonban a siker szempontjából kulcsfontosságú a tanulók bevonódásának növelése. Ezért a fent említett újabb projektben a rendszerszemléletű gondolkodás gyakoroltatásával (Mahaffy, Brush, Haack és Ho, 2018; Orgill, York és MacKellar, 2019) szeretnénk rámutatni arra, hogyan illeszkednek a tanultak a diákok saját életét és a globális történéseket befolyásoló folyamatokba.

Egy online kérdőíves felmérés⁹ során értékes visszajelzéseket kaptunk a tanárok feladatlapjainkról alkotott véleményéről, illetve azok kipróbálásának tapasztalatairól. Nagy többségük kinyilvánította azon szándékát, hogy szívesen részt venne a közös munkánk folytatásában, amire a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja keretében azóta már lehetőséget is kapott a kutatócsoport.¹⁰

ÖSSZEGZÉS

Vizsgálatunk alapján úgy tűnik, hogy a 7. osztályos tanulók egy év kémia tanulás után kevésbé fontosnak vélték a természettudományokban a kísérletek szerepét, mint előtte. Ez a tény önmagában is arra mutat, hogy a tudományos ismeretszerzés folyamata (amelyben a kísérletek megtervezésének, elvégzésének és a tapasztalatok értékelésének és megvitatásának kitüntetett szerepe van), még mindig nem kellően jellemző és elvárt Magyarországon az iskolai kémia tanítás során. Ez komoly probléma, mert kitűnő táptalajt nyújt az általános tévhit és csalások terjedéséhez, illetve terjesztéséhez is. Biztató fejlemény azonban, hogy a 2020-tól érvényes kémia kerettantervek (*Kerettantervek*, 2020) kifejezetten előírják a diákok számára a kísérlettervezést. Nagyon valószínű viszont, hogy érdemi változás a mindennapi tanítási gyakorlatban csak akkor következik be, ha ez az érettségi követelményekben is hangsúlyosan jelenik meg.

A többi adat elemzése alapján azt a következtetést vontuk le, hogy a diákoknak még több segítségre és motivációra van szükségük ahhoz, hogy megtanulják, hogyan kell kísérleteket tervezni és ne utasítsák el ezt a tevékenységet. Joggal feltételezhető, hogy a kísérletek teljesen önálló megtervezése túl nagy kihívásnak bizonyult a 12-13 éves diákok számára, és a kognitív túlterhelés jelensége is fölléphetett (*Behmke és*

⁹ [https://docs.google.com/forms/d/1bQ22SkniTuWgAXw03jYZnx-](https://docs.google.com/forms/d/1bQ22SkniTuWgAXw03jYZnx-NMxQZagrYbGCH3Y0oLle0/viewform?edit_requested=true&edit_requested=true)

[NMxQZagrYbGCH3Y0oLle0/viewform?edit_requested=true&edit_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1bQ22SkniTuWgAXw03jYZnx-NMxQZagrYbGCH3Y0oLle0/viewform?edit_requested=true&edit_requested=true)

¹⁰ https://mta.hu/mta_hirei/husz-nyertes-az-mta-kozoktatasi-fejlesztesi-kutatasi-palyazatan-111539

Atwood, 2013). Még a feladatlapokon a 2. tanév elejétől kínált segítség is kevésnek bizonyult ahhoz, hogy a beavatkozás kimutathatóan és szignifikánsan pozitívan befolyásolja a tanulók kémia tantárgy iránti attitűdjét, illetve hogy többségükben **ne a receptszerű kísérletleírások alapján végzett kísérleteket preferálják** a megtervezendő kísérletekkel szemben.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatói Programja támogatta. Köszönjük a projektben részt vevő minden kolléga és diák hozzájárulását az itt közölt eredményekhez.

IRODALOM

- Basaga, H., Geban, O. és Tekkaya, C. (1994): The Effect of the Inquiry Teaching Method on Biochemistry and Science Process Skill Achievements. *Biochemical Education*. **22**. 1. sz., 29–32.
- Bauer, C. F. (2008): Attitude towards chemistry: a semantic differential instrument for assessing curriculum impacts. *Journal of Chemical Education*. **85**. 10. sz., 1440–1445.
- Behmke, D. A. és Atwood, C. H. (2013): Implementation and assessment of Cognitive Load. *Chemistry Education Research and Practice*. **14**. 3. sz., 247–256.
- Bruck, L. B. és Towns, M. H. (2009): Preparing Students To Benefit from Inquiry-Based Activities in the Chemistry Laboratory: Guidelines and Suggestions. *Journal of Chemical Education*. **86**. 7. sz., 820–822.
- Bybee, R. W. (2000): Teaching science as inquiry. In: Minstrell, J. és van Zee, E. (szerk.): *Inquiring into inquiry learning and teaching in science*. American Association for the Advancement of Science, Washington, DC. 20–46.
- Cannady, M. A., Vincent-Ruz, P., Chungc, J. M. és Schunn C. D. (2019): Scientific sense-making supports science content learning across disciplines and instructional contexts. *Contemporary Educational Psychology*. **59**. 1. sz.
- Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. *Research in Science Education*, **39**. 1. sz., 75–91.
- Chonkaew, P., Sukhummek, B. és Faikhamta, C. (2016): Development of analytical thinking ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM education) in the study of stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*. **17**. 4. sz. 842–861.
- Chrappán Magdolna (2017): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*. **178**. 11. sz., 1352–1368. Letöltés: <http://www.matud.iif.hu/MaTud-2017-11.pdf> (2021. 08. 26.)
- Cothron, J. H., Giese, R. N. és Rezba, R. J. (3rd Ed.). (2000): *Students and research: Practical strategies for science classrooms and competitions*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque.

- Eymur, G. (2018): Developing High School Students' Self-Efficacy and Perceptions about Inquiry and Laboratory Skills through Argument-Driven Inquiry. *Journal of Chemical Education*. **95**. 5. sz., 709–715.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. és Paris, A. H. (2004): School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. **74**. 1. sz., 59–109.
- George, R. (2000): Measuring Change in Students' Attitudes Toward Science Over Time: An Application of Latent Variable Growth Modeling. *Journal of Science Education and Technology*. **9**. 3. sz., 213–225.
- George-Williams, S. R., Soo, J. T., Angela, L. Ziebell, A. L., Thompson, C. D. és Overton, T. L. (2018): Inquiry and industry inspired laboratories: the impact on students' perceptions of skill development and engagements. *Chemistry Education Research and Practice*. **19**. 2. sz., 583–596.
- Gérard, E. és Snellmann, E. (2011): *Scientix. The Community for science education in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Letöltés: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:51560610-68c6-4fd1-80b0-9fbc673d48a5.0001.03/DOC_1&format=PDF (2021. 08. 10.)
- Gormally, C., Brickman, P., Hallar, B. és Armstrong, N. (2009): Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. **3**. 2. sz., 16.
- Hofstein, A. és Kempa, R. F. (1985): Motivating strategies in science education: attempt of an analysis. *European Journal of Science Education*. **7**. 3. sz., 221–229.
- Kahn, P. és O'Rourke, K. (2005): Understanding Enquiry-Based Learning. In: Barrett, T., Mac Labhrainn, I. és Fallon, H. (szerk.): *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning*. Centre for Excellence in Learning and Teaching, NUI, Galway. 1–12.
- Kahveci, M. (2015a): Assessing high school students' attitudes toward chemistry with a shortened semantic differential. *Chemistry Education Research and Practice*. **16**. 2. sz., 283–292.
- Kerettantervek – A 2012-es Nemzeti alaptantervhez illeszkedő tartalmi szabályzók (2012). Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012_nat (2021. 08. 26.)
- Kerettantervek – A 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő kerettantervek (2020). Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012_nat (2021. 08. 26.)
- Kerr, M. A. és Yan, F. (2016): Incorporating Course-Based Undergraduate Research Experiences into Analytical Chemistry Laboratory Curricula. *Journal of Chemical Education*. **93**. 4. sz., 658–662.
- Kertész János (2009): Összefoglaló az Országos Köznevelési Tanács természettudományos közoktatás helyzetét vizsgáló *ad hoc* bizottságának munkájáról. *Magyar Tudomány*. **170**. 6. sz., 744–747.
- Knutson, K., Smith, J., Nichols, P., Wallert, M. A. és Provost, J. J. (2011): Bringing the excitement and motivation of research to students; using inquiry and research-based learning in a year-long biochemistry laboratory: part II-research-based laboratory-a semester-long research approach using malate dehydrogenase as a research model. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. **38**. 5. sz., 324–329.

- Kousa, P., Kavonius, R. és Aksela, M. (2018): Low-achieving students' attitudes towards learning chemistry and chemistry teaching methods. *Chemistry Education Research and Practice*. **19**. 2. sz., 431–441.
- Mahaffy, P. G., Brush, E. J., Haack, J. A. és Ho, F. M. (2018): Systems Thinking, and Green and Sustainable Chemistry. *Journal of Chemical Education Call for Papers—Special Issue on Reimagining Chemistry Education*. **95**. 10. sz., 1689–1691.
- Metsämuuronen, J. és Tuohilampi, L. (2014): Changes in Achievement in and Attitude toward Mathematics of the Finnish Children from Grade 0 to 9—A Longitudinal Study. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*. **4**. 2. sz., 145–169.
- OECD (2007, szerk): *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. OECD Publications, Paris.
- Olson, S. és Loucks-Horsley, S. (2000): *Inquiry and the National Science Education Standards*. National Academies Press, Washington. Letöltés: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9596 (2021. 08. 10.)
- Orgill, M. K., York, S. és MacKellar, J. (2019): Introduction to Systems Thinking for the Chemistry Education Community. *Journal of Chemical Education*. **96**. 12. sz., 2720–2729.
- Osborne, J., Simon, S. és Collins, S. (2003): Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*. **25**. 9. sz., 1049–1079.
- Ozel, M., Caglak, S. és Erdogan M. (2013): Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*. 24. sz., 73–82.
- Potvin, P. és Hasni, A. (2014): Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*. **50**. 1. sz., 85–129.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. és Hemmo, V. (2007): *Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission, Brusel. Letöltés: <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/rapportrocardfinal.pdf> (2021. 08. 10.)
- Ross, J., Guerra, E. és Gonzalez-Ramos, S. (2020): Linking a hierarchy of attitude effect to student engagement and chemistry achievement. *Chemistry Education Research and Practice*. **21**. 1. sz., 357–370.
- Szalay Luca (2014): Mire jó a tanulói kísérlettervezés? In: Károly Krisztina és Perjés István (szerk.): „Tudós tanárok, tanár tudósok – Konferencia a minőségi tanárképzésről” című tudományos szimpózium (2014. nov. 10-11.) előadásainak szerkesztett anyaga, ELTE Eötvös, Budapest. 197–208. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2016/01/Jo_gyakorlatok_READER.pdf (2021. 08. 10.)
- Szalay Luca, Füzesi István, Borbás Réka és Tóth, Zoltán (2021), Development of experimental design skills - the final results of a longitudinal study, *Journal of Science Education*, **22**. 2. sz., 46–53.
- Szalay Luca és Tóth Zoltán (2016): An inquiry-based approach of traditional 'step-by-step' experiments. *Chemistry Education Research and Practice*. **17**. 4. sz., 923–961.

(0: egyáltalán nem szeretted; 4: nagyon szeretted): 0 1 2
3 4

- Annál nagyobb számot karikázz be, minél fontosabbnak tartod, hogy a természettudományokban az elképzeléseinket kísérletekkel igazoljuk (0: egyáltalán nem fontos; 4: nagyon fontos):

0 1 2 3 4

- Annál nagyobb számot karikázz be, minél inkább egyetértesz az alábbi kijelentéssel:

„Jobban szeretem az olyan kísérleteket, amelyeket leírás (recept) alapján kell elvégezni, mint amelyeket nekem kell megtervezni. 0 1 2 3
4

c) A 2020/2021. tanév végén tanulók által kitöltött teljesítményteszthez kapcsolódóan megválaszolt kérdések:

- A múlt tanév végi jegyed kémiaiából:

- Annál nagyobb számot karikázz be, minél jobban kedveled a kémia tantárgyat (0: egyáltalán nem szeretted; 4: nagyon szeretted): 0 1 2
3 4

- Annál nagyobb számot karikázz be, minél fontosabbnak tartod, hogy a természettudományokban az elképzeléseinket kísérletekkel igazoljuk (0: egyáltalán nem fontos; 4: nagyon fontos):

0 1 2 3 4

- Annál nagyobb számot karikázz be, minél inkább egyetértesz az alábbi kijelentéssel:

„Jobban szeretem az olyan kísérleteket, amelyeket leírás (recept) alapján kell elvégezni, mint amelyeket nekem kell megtervezni. 0 1 2 3
4

2. Függelék: A statisztikai elemzések tanulmány szövegében nem szereplő adatai

Az elemzésben az a 461 tanuló vett részt, akik mind az 5 tesztet megírták.

- 1. csoport (1): 130 fő (kontrollcsoport)
- 2. csoport (2): 162 fő
- 3. csoport (3): 169 fő

Az IBM SPSS szoftverrel készített ANCOVA elemzés jellemzői:

- függő változó: fejlődés az egyes csoportokban
- paraméterek: csoport (fejlesztés), iskola erőssége, anya diplomája, nem
- kovariáns: az előteszt (T0) eredménye
- a szignifikanciaszint megállapításakor Bonferroni korrekciót alkalmaztunk.

1. táblázat: Az iskola rangjában szignifikánsan különböztek a csoportok

		Csoport			Összes (fő)
		1	2	3	
Iskola rangja	alacsony	21	87	26	134
	közepes	32	48	106	186
	magas	77	27	37	141
Összes (fő)		130	162	169	461

2. táblázat: Az anya végzettségében szignifikánsan különböztek a csoportok

		Csoport			Összes (fő)
		1	2	3	
Anya végzettsége	nincs diploma	16	46	27	89
	van diploma	114	116	142	372
Összes (fő)		130	162	169	461

3. táblázat: A nemek tekintetében nem volt szignifikáns különbség a csoportok között

		Csoport			Összes (fő)
		1	2	3	
Nem	fiú	54	75	86	215
	lány	76	87	83	246
Összes (fő)		130	162	169	461

4. táblázat: Az előteszt (T0) eredménye tekintetében nem volt szignifikáns különbség a csoportok között

		Csoport			Összes (fő)
		1	2	3	
Az előteszt (T0) összes pontszáma	1	0	2	0	2
	2	1	2	1	4
	3	3	6	3	12
	4	10	15	10	35
	5	18	11	14	43
	6	17	24	21	62
	7	21	31	24	76
	8	19	19	25	63
	9	17	14	23	54
	10	9	18	18	45
	11	6	10	15	31
	12	5	8	7	20
	13	3	1	5	9
	14	0	1	2	3
	15	1	0	1	2
Összes (fő)		130	162	169	461

5. táblázat: A 11. osztályban kémia fakultációra járók számában szignifikáns különbség volt a csoportok között, az 1. csoport (kontrollcsoport) javára

	Csoport			Összes (fő)
	1.	2.	3.	
11. osztályban kémia fakultáció? Nem	90	117	105	312
Igen	34	26	17	77
Összes (fő)	124	143	122	389

6. táblázat: Hatások a tantárgy (a T0 teszthez kapcsolódóan: természetismeret, T1-T4 tesztekhez kapcsolódóan: kémia) kedveltségében (AK1) bekövetkező változásra (Bonferroni korrekció: $0,05/4 = 0,0125$)

<i>Hatás (éta-négyzet)</i>					
	T0	T1	T2	T3	T4
Fejlesztés		0,010	0,006	0,002	(-)0,037*
Iskola erőssége		0,006	0,006	(-)0,028*	0,006
Anya diplomája		0,004	0,000	0,005	0,000
Nem		0,007	0,005	0,000	0,001
Előteszt (T0 _{TOT})		(-)0,024*	0,018*	0,000	0,007
*p<0,0125					
<i>Becsült átlagok</i>					
1. csoport		-0,442	-0,100	0,004	-0,263
2. csoport		-0,091	-0,312	-0,136	-0,517
3. csoport		-0,334	-0,020	-0,050	-0,860
Szignifikáns különbség		-	-	-	1-3
Iskola:					
gyenge iskola (Gy)		-0,457	-0,006	-0,193	-0,394
közepes iskola (K)		-0,238	-0,314	0,211	-0,601
erős iskola (E)		-0,172	-0,112	-0,200	-0,645
Szignifikáns különbség		-	-	-	-
Anya:					
nincs diploma		-0,398	-0,102	0,018	-0,584
van diploma		-0,180	-0,186	-0,186	-0,516
Szignifikáns különbség		-	-	-	-
Nem:					
fiú		-0,396	-0,028	-0,100	-0,581
lány		-0,182	-0,260	-0,068	-0,520
Szignifikáns különbség		-	-	-	-

7. táblázat: Hatások a kísérletek fontosságának (AK2) megítélésében bekövetkező változásra (a T0-T4 teszthez kapcsolódóan, Bonferroni korrekció: $0,05/4 = 0,0125$)

<i>Hatás (éta-négyzet)</i>					
	T0	T1	T2	T3	T4
Fejlesztés		0,021*	0,019	0,000	0,008
Iskola erőssége		0,014	0,007	0,011	0,004
Anya diplomája		0,000	0,002	0,005	0,010

Nem		0,003	0,001	0,005	0,003
Előteszt (T0 _{TOT})		0,003	0,004	0,000	0,000
*p<0,0125					
<i>Becsült átlagok</i>					
1. csoport		-0,896	0,815	-0,019	0,172
2. csoport		-0,924	0,864	-0,016	0,047
3. csoport		-0,464	0,413	-0,052	-0,049
Szignifikáns különbség		-	-	-	-
Iskola:					
gyenge iskola (Gy)		-0,481	0,500	-0,158	0,111
közepes iskola (K)		-0,842	0,730	0,080	-0,031
erős iskola (E)		-0,963	0,862	-0,009	0,090
Szignifikáns különbség		-	-	-	-
Anya:					
nincs diploma		-0,723	0,620	0,055	0,187
van diploma		-0,800	0,775	-0,113	-0,074
Szignifikáns különbség		-	-	-	-
Nem:					
fiú		-0,835	0,744	-0,088	0,112
lány		-0,689	0,650	0,030	0,001
Szignifikáns különbség		-	-	-	-

8. táblázat: Hatások a receptszerű kísérlettervezés preferálásában (AK3) bekövetkező változásra (csak a T1-T4 teszthez kapcsolódóan, Bonferroni korrekció: 0,05/3 = 0,0167)

<i>Hatás (éta-négyszet)</i>					
	T0	T1	T2	T3	T4
Fejlesztés			0,017	0,002	0,005
Iskola erőssége			(-)0,042*	0,018	0,002
Anya diplomája			0,000	0,005	0,003
Nem			0,014	0,001	0,001
Előteszt (T0 _{TOT})			0,003	0,006	0,020*
*p<0,0167					
<i>Becsült átlagok</i>					
1. csoport			-0,648	0,049	0,079
2. csoport			-0,769	-0,011	-0,095
3. csoport			-0,346	-0,077	-0,150
Szignifikáns különbség			-	-	-
Iskola:					
gyenge iskola (Gy)			-0,124	-0,267	-0,131
közepes iskola (K)			-0,746	0,130	-0,085
erős iskola (E)			-0,893	0,098	0,051
Szignifikáns különbség			GY-K, GY-E	-	-
Anya:					
nincs diploma			-0,555	-0,126	0,037

van diploma			-0,620	0,100	-0,148
Szignifikáns különbség			-	-	-
Nem:					
fiú			-0,746	-0,052	-0,022
lány			-0,428	0,026	-0,089
Szignifikáns különbség			+	-	-

9. táblázat: Hatások a tantárgyi érdemjegyen (T0 teszt: természetismeret, T1-T4 tesztek: kémia) bekövetkező változásra (a T0-T4 teszthez kapcsolódóan, Bonferroni korrekció: $0,05/4 = 0,0125$)

<i>Hatás (éta-négyzet)</i>					
	T0	T1	T2	T3	T4
Fejlesztés		(-)0,014	0,020*	0,023*	(-)0,022*
Iskola erőssége		(-)0,064*	0,042*	0,006	0,011
Anya diplomája		0,003	0,000	0,001	0,003
Nem		0,005	0,015*	0,000	0,001
Előteszt (T0 _{TOT})		0,008	0,005	0,001	0,000
*p<0,0125					
<i>Becsült átlagok</i>					
1. csoport		-0,200	-0,587	0,126	0,115
2. csoport		-0,319	-0,052	0,001	-0,175
3. csoport		-0,507	-0,228	0,298	-0,126
Szignifikáns különbség		-	-	2-3	1-2
Iskola:					
gyenge iskola (Gy)		0,100	-0,779	0,168	-0,049
közepes iskola (K)		-0,572	-0,068	0,205	0,029
erős iskola (E)		-0,555	-0,019	0,051	-0,166
Szignifikáns különbség		Gy-K, Gy-E	Gy-K, Gy-E	-	-
Anya:					
nincs diploma		-0,271	-0,259	0,134	-0,004
van diploma		-0,413	-0,319	0,149	-0,120
Szignifikáns különbség		-	-	-	-
Nem:					
fiú		-0,270	-0,459	0,162	-0,082
lány		-0,414	-0,102	0,121	-0,042
Szignifikáns különbség		-	+	-	-

BÁNHEGYI MÁTYÁS – BOCZ ZSUZSANNA –
DÓSA ILDIKÓ – NÉMETH ESZTER – TÖRÖK JUDIT –
SCHILLER KATALIN – FAJT BALÁZS

A digitális kényszertávoktatásról hallgatói szemmel: egy teljes egészében online módon megvalósuló félév tapasztalatai a szaknyelv- oktatás szemszögéből

ÖSSZEFOGLALÁS

A 2020/21-es tanév tavaszi félévében a COVID-19 miatt a teljes szorgalmi időszak kényszertávoktatási környezetben zajlott a magyar felsőoktatásban. Ez a teljes mértékben online módon megvalósuló, új oktatási forma számtalan korábban ismeretlen kihívás elé állította mind az oktatókat, mind a hallgatókat. Az eddig rendelkezésre álló kutatások azt mutatják, hogy a magyar egyetemi hallgatók „digitális bennszülöttként” általában képesek az IKT-eszközöket megfelelően használni, ám ezt nem mindig tanulási céllal teszik, így nemcsak az oktatói, hanem a hallgatói oldalon is jócskán akadtak nehézségek a digitális technika kezelése terén. A digitális átállás kapcsán végeztük empirikus kutatásunkat, amelynek fókuszában a felsőoktatásban folyó (szak)nyelvoktatásban részt vevő hallgatók által a kényszertávoktatási környezetben szerzett tapasztalatok, valamint a diákok által megfogalmazott észrevételek és javaslatok állnak. A kutatás feltáró jellege miatt kvalitatív módszert használtunk, és mivel minél több és diverzebb hallgatói véleményt szeretnénk volna begyűjteni, kérdőíves formában nyitott kérdéseket alkalmaztunk. A hallgatói válaszokra alapozva a tartalomelemzés módszerének segítségével tártuk fel a vizsgálandó jelenség kontextusait és összefüggéseit. A kutatásba a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) három karának diákjait vontuk be. Sokrétű kutatási eredményeink – amelyeket jelen tanulmányunkban az oktatói kommunikáció, a tananyag, a haladás-hatékonyág, a tudásértékelés és vizsgáztatás, az órai interakció, az online eszközök használata, valamint a motiváció témák köré csoportosítva írunk le – hasznosak lehetnek nemcsak a BGE, hanem más felsőoktatási intézmények oktatói számára is az online környezetben megvalósuló oktatási programok tervezéséhez és fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: *digitális oktatás, IKT-eszközök, kényszertávoktatás, online oktatás, tartalomelemzés, oktatói kommunikáció, hatékonyság, tudásértékelés, órai interakció, motiváció*

BEVEZETÉS

A 2020/21-es tanév tavaszi félévében a teljes szorgalmi időszak kényszertávoktatási környezetben valósult meg. Ennek apropóján és ezen tapasztalatok iránt érdeklődve végztük kutatásunkat, amelyben arra voltunk kíváncsiak, hogy felsőoktatásban (szak)nyelvet tanuló hallgatóinknak milyen élményeik vannak e félévvel kapcsolatban, és hogy tapasztalataik alapján milyen javaslatokat fogalmaznának meg az oktatás minőségének javítása érdekében. Azért, **hogy ne limitáljuk a hallgatók válaszait, nyitott kérdéseket tettünk fel**, a hallgatók válaszait pedig a tartalomelemzés eszközével vizsgáltuk.

Cikkünkben először kutatásunk elméleti hátterét ismertetjük, amelynek kapcsán kitérünk az IKT-eszközök jelenlegi alkalmazásának buktatóira, a távoktatás során történő számonkérés problematikáira, az oktatásban részt vevők közötti interakció meglétének és hiányának kérdésére, továbbá a digitális eszközök használatának nehézségeire. Ezután – kutatási módszerünk ismertetését követően – eredményeinket foglaljuk össze a következő témák mentén: oktatói kommunikáció, tananyag, haladás-hatékony-ság, tudásértékelés és vizsgáztatás, órai interakció, online eszközök használata, motiváció. Tanulmányunkat összegzés zárja. Cikkünk megállapításai tendenciákat jelezhetnek, és a felsőoktatási intézmények számára hasznosak lehetnek kényszertávoktatási programjaik és az ilyen oktatási környezetben megvalósuló, mindennapi oktatási gyakorlatuk tervezéséhez.

ELMÉLETI HÁTTER

A 2020/21-es tanévben a digitális oktatás már nem volt teljesen újdonság az oktatóknak és a hallgatóknak sem, hiszen a korábbi tanévben már nagyrészt hozzászórtak ehhez az oktatási környezethez. A korábbi kutatások már igazolták, hogy a nyelvtanításban pusztán az IKT-eszközök használata nem jár együtt az oktatás hatékonyságának növelésével (Kétyi, 2017; Papp-Danka, 2013; Asztalos és mtsai, 2021), valamint több magyar és külföldi kutatás azt is megállapította, hogy az IKT-eszközöket gyakran az adott oktatási helyzetet jellemző digitális környezetre adaptálva, de tanárközpontú megközelítésben alkalmazzák (Buda, 2010; Ertmer és Ottenbreit-Leftwich, 2010; Gabriel és mtsai, 2012; Hülber, Papp-Danka és Dringó-Horváth, 2020; Molnár és Kárpáti, 2012; Papp-Danka, 2019; Waycott és mtsai, 2010), ami a hatékonyságot általában nem szükségszerűen növeli. Hosszabb távon bizakodásra adhat azonban okot, és az érdemi fejlődés kulcsát jelentheti, hogy a magyar hallgatók általánosságban képesek a felsőoktatásban használt digitális, oktatási célú eszközöket hatékonyan használni, ahogyan erre a magyar szakirodalom rávilágít (Benedek, 2020; Fehér és Hornyák, 2011; Hargittai, 2010; Hargitai és mtsai, 2020; Ollé, 2011; Papp-Danka, 2013). Egyes források egyúttal azt is megállapítják, hogy a hallgatók nem minden esetben használják az IKT-eszközöket tanulási céllal: azok rekreációs célra történő felhasználása jellemzőbb (Fekete, 2020), és számos olyan hallgató is van, aki tanulásához célirányosan használja a digitális eszközöket (Kiss és Pikó, 2018). Ezen eszközök oktatásban való felhasználása ezért nehézséget jelenthet a hallgatóknak és az oktatóknak egyaránt, mint ahogyan azt a COVID-helyzet kapcsán Prohászki (2021) is leírja, illetve ahogyan arra a különféle generációk digitális eszközhasználatára kapcsán korábban már Rab (2018), valamint Nagy és Fekete (2020) is felhívta a figyelmet. Korábbi kutatásuk alapján Asztalos és mtsai (2021) a jelenléti oktatás

során használt több olyan digitális eszközt is azonosítottak, amelyeket az oktatók is tudtak kezelni, és amelyek egyúttal a hallgatók szerint is hatékonyak bizonyultak. *Fajt, Török és Kövér* (2021) különféle oktatási platformok kapcsán mérték fel a hallgatói véleményeket, valamint a technikai feltételekből adódó, hallgatók által átélt nehézségekre voltak kíváncsiak: azt találták, hogy e nehézségek mellett mind az oktatók, mind pedig a hallgatók igyekeztek a lehetőségekhez képest maximálisan **kiaknázni a digitális oktatási környezetet jelentette különleges helyzetet**. A felsőoktatás kapcsán összességében elmondható, hogy az imént röviden ismertetett, legfrissebb kutatások is azt jelzik, hogy mind az oktatói, mind a hallgatói oldalon jócskán akadnak nehézségek a digitális technika kezelése terén, beleértve ebbe elsősorban az IKT-eszközök megfelelő módszertani célú használatát (*Hülber, Papp-Danka és Dringó-Horváth*, 2020).

Az oktatás mellett a számonkérés szintén hektikus pontja a kényszertávoktatásnak. Így nem csoda, hogy ez szintén nehézségeket okozott az online térben mind a diákok, mind az oktatók körében. A diákok körében az IKT-eszközök használatának nehézségei hátrányosan befolyásolták a számonkérés eredményét, az oktatók pedig fenntartották maguknak a lehetőséget, hogy a számszerűsíthető eredményeket felfelé vagy lefelé módosítsák (*Németh, Rajnai, Cziboly és Bethlenfalvy*, 2021). *Pál és Kóris* (2021) számos tanulmányra hivatkozva kérdőjelezi meg a hagyományos számonkérési formákat, és arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógia világában már előtérbe kerültek a formatív értékelési formák, a felügyelet nélküli vizsgák, valamint a tanulást és gondolkodást támogató értékelési formák. *Pál és Kóris* (2021) azt prognosztizálja, hogy a jövőben az alternatív értékelési formák még inkább teret nyernek, s elterjedésüket a hallgatói attitűdfőmálás jelentősen elősegítheti (*Bánhegyi és Fajt*, 2020; 2021). *Dombi és mtsai* (2021) felhívja a figyelmet a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulástámogatásának szükségességére. A COVID-19 járvány kapcsán *Rausch és Misley* (2021) ezzel összhangban sürgetik a technológiaalapú digitális módszerek tágabb körű elterjesztését az oktatók körében – aminek előfeltétele, hogy az oktatók pedagógiai digitális kompetenciái fejlettek legyenek, hiszek ezek nélkül a digitális módszereket nem tudják szakzerűen alkalmazni, ahogyan erre a magyar kontextust elemezve *Dringó-Horváth* (2020), *Dringó-Horváth és mtsai* (2020), valamint *Dringó-Horváth és Gonda* (2018) is rámutat.

Az online órákhoz kapcsolódó interakció vonatkozásában fontos kiemelni, hogy ezen oktatási forma használatakor minden résztvevő hiányolja a személyes kapcsolatot (*Szabó, Jagodics és Kóródi*, 2021), valamint azt, hogy általánosságban véve az interakció mennyisége is lecsökkent (*Fajt, Török és Kövér*, 2021). Ezenkívül előkerült annak a problematikájára is, hogy a tanárok nem voltak elérhetők a megfelelő kommunikációs eszközökön a hallgatók által elvárt felhasználói tudással és gyorsasággal, illetve hogy ezeken a túlterheltség miatt nem válaszoltak időben (*Németh, Rajnai, Cziboly és Bethlenfalvy*, 2021). Ez a jelenség részben annak tudható be, hogy bár a tanárok a COVID-időszakban számos helyen kaptak támogatást (*Dombi és mtsai*, 2021), azonban nem minden esetben – és különösen a kezdetekkor nem – kaptak megfelelő szakmai segítséget az új, digitális oktatási eszközök használatához (*N. Kollár*, 2021).

Ahogy az a fenti szakirodalmi áttekintésből is kiderül, a kényszertávoktatás alatt számos buktatóval kellett megküzdeni mind a hallgatói, mind az oktatói oldalon. Erre – és egy esetleges hasonló jövőbeni helyzetre – tekintettel a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete a 2020/2021-es tanév

tavaszi félévében a digitális oktatással kapcsolatos hallgatói tapasztalatokat kívánta feltárni annak érdekében, hogy a megváltozott helyzetben továbbra is a lehető legszélesebb körben biztosíthassa a minőségi oktatást.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

Kutatási céljaink eléréséhez első ránézésre kézenfekvőnek tűnhetett volna a kvantitatív kutatási paradigmát választanunk, azonban a jelen kutatás feltáró jellege miatt a **kvalitatív kutatási módszerek mellett döntöttünk**. Döntésünk háttérében az a megfontolás állt, hogy miközben a kvantitatív adatgyűjtés lehetővé teszi a nagy mintán történő vizsgálódást, a kvalitatív kutatási módszerek segítségével a vizsgált jelenséget, valamint annak okait és összefüggéseit mélyebben lehet feltárni. Vizsgálatunkat ezért a két módszer ötvözeteként, kérdőíves formában végeztük, vagyis az adatokat kérdőíves módszerrel gyűjtöttük, abban mégis jellemzően nyitott kérdéseket tettünk fel, így a résztvevőknek lehetőségük volt akár hosszabban is kifejteni véleményüket. Erre tekintettel az adatok feldolgozását nem kvantitatív módon végeztük, hanem a feltáró kutatásokat jelentősen segítő tartalomelemzés kvalitatív módszerét alkalmaztuk.

Tanulmányunk vonatkozásában a tartalomelemzést *Hsien és Shannon (2005)* alapján a következőképpen definiáljuk: „olyan kutatási módszer, amelyet a szöveges adatok tartalmának szubjektív értelmezése céljából használnak oly módon, hogy [a szövegben fellelhető] témák és minták kódolása és azonosítása egy rendszerszerű osztályozási folyamat révén [áll elő]” (1278. o.; *BM* fordítása). Azért választottuk az adatok ilyen módon történő feldolgozását, mert ez a módszer – az elemzendő szövegszerű adatoknak köszönhetően – segít a vizsgálandó jelenség kontextusának és a rejtett összefüggéseknek a feltárásában. Ez a módszer ugyancsak elősegíti egy-egy jelenség okának azonosítását (*Krippendorf, 2013*), azonban nem befolyásolja a válaszadókat előzetes kategóriákkal, illetve részükre a válaszadás nem jelent semmiféle tartalmi kötöttséget (*Hsien és Shannon, 2005*) – és ez az ilyen feltáró jellegű vizsgálatok esetében kívánatos. Jelen kutatásunkkal is éppen ez volt a célunk, hiszen a 2020/21-es tanév digitális oktatásáról és a hallgatók ezzel kapcsolatos javaslatairól szerettünk volna adatokat gyűjteni. Mivel az adatokat az egyetemen oktató kollégák dolgozták fel, a tartalomelemzés egy másik előnyét is maximálisan sikerült kiaknáznunk: a háttér és a kontextus ismeretét, amivel a kutatásban részt vevő kollégáink rendelkeznek.

A tartalomelemzés módszerét – az üzleti szövegekhez kapcsolódóan a vállalati honlapok sikeres vizsgálata (*Géring, 2014*) mellett – több esetben alkalmazták oktatási környezetek vizsgálata céljából is: *Gläser-Zikuda, Hagenauer és Stephan (2020)* empirikus oktatási kutatások kapcsán vizsgálta és javasolja a tartalomelemzés használatát, míg *Benites, do Nascimento, Milistetd és Farias (2016)* tanárképzési programok esetében alkalmazta sikerrel e metódust. Ebből kiindulva a tartalomelemzés általunk alkalmazott módszerét a jelen kutatás esetében módszertanilag megalapozottnak és igazolhatónak tekintjük.

Résztvevők

A kutatásba a BGE három karának – a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, a Külkereskedelmi Kar és a Pénzügyi és Számviteli Kar – diákjait vontuk be. A mintánkba összesen 232 hallgató került be, akik a 2020/21-es tanév tavaszi

szemeszterében hallgatták intézményünk valamilyen idegen nyelvi-szaknyelvi kurzusát. Az adatgyűjtés során kényelmi mintavételi eljárást alkalmaztunk, azaz a kérdőívet bármelyik hallgatónk kitölthette, aki az adott félévben valamilyen idegen (szak)nyelvi kurzust hallgatott.

Kutatási eszköz

Ahogy azt már korábban említettük, a kutatás során online, kérdőíves formában, nyitott kérdésekkel kívántuk elvégezni az adatgyűjtést. Hogy a lehetőségekhez képest minél valósabb és őszintébb véleményeket kapjunk, a kérdőív elején feltüntettük, hogy a válaszadás anonim és önkéntes, és hangsúlyoztuk, hogy **a válaszadók saját véleményére vagyunk kíváncsiak**. A kérdések összesen hét témakör köré csoportosultak, amelyek a következők voltak: 1) a hallgatók véleménye a 2020/21-es tanév tavaszi félévének idegen (szak)nyelvi kurzusairól általánosságban, 2) a hallgatói tanórai munka oktatók részéről történő koordinálása, 3) az online és digitális feladatok minősége és jellemzői, 4) a digitális oktatás során használt tananyagok minősége és jellemzői, 5) a digitális oktatás során történő számonkérés jellemzői és megítélése, 6) a diákok és az oktatók közötti kommunikáció jellege. Ezenfelül arra is rákérdeztünk, hogy 7) milyen a hallgatók motivációja az adott oktatási környezetben. Minden kérdés után lehetőséget adtunk a hallgatóknak arra is, hogy kifejtsék a véleményüket arról, hogy milyen módon lehetne javítani a gyakrabban felmerülő problémákon. Emellett természetesen a résztvevőkkel kapcsolatos néhány háttéradatot is begyűjtöttünk (a hallgató a BGE melyik karára jár, milyen idegen nyelvet tanul az adott félévben stb.), hogy a későbbiekben a karokra, illetve akár a nyelvekre jellemző specifikus adatokat is megvizsgálhassuk.

Adatfelvétel és az adatelemzés módszerei

Az adatfelvétel a 2020/21-es tanév tavaszi félévének utolsó időszakában, vagyis május végén és június elején zajlott online formában. Ugyan a kutatási eszköz nyitott kérdéseket tartalmazott, az adatok későbbi könnyebb kezelhetősége érdekében a Google Forms használata mellett döntöttünk, így az adatokat lehetőségünk volt kérdőív segítségével könnyebben átlátható formában összegyűjteni. Az adatelemzést a megalapozott elmélet (*Grounded Theory*, Glaser 1967; *Bryant és Charmaz*, 2007) tartalomelemzés módszerével végeztük.

Az elemzési folyamat során *Elo és Kyngäs* (2007) alapján a következő eljárásokat és elemzési szakaszokat alkalmaztuk: az elemzés egysége az egy-egy válaszadó egy kérdésre adott válasza volt; a kódolás szakaszában az elemzés során először elolvastuk a válaszokat, ezekből kinyertük az azonosítható témákat, amelyekhez kódokat rendeltünk; ezt követően a témákat (kódokat) egymással összefüggő alá- és főlérendeltségi kategóriákba rendeztük, végül pedig megalkottuk a teljes elemzés egymáshoz kapcsolódó témáinak táblázatát az összefüggések vizualizálása céljából. Ezt követően az elemzési szakaszban megvizsgáltuk, hogy a kódolások esetében milyen együttes előfordulásokat tudunk azonosítani, hiszen azok tendenciákat jeleznek. Az értelmezés szakaszában pedig az együttes előfordulásra próbáltunk – az általunk ismert kontextusra támaszkodva – magyarázattal szolgálni.

Mivel a kvalitatív kutatási paradigma a kvantitatívhoz képest lényegesen szubjektívebb, a résztvevők válaszait kétszeres tartalomelemzésnek vetettük alá, ami azt jelentette, hogy minden nagyobb kategóriához és kérdéshez tartozó választ legalább két, de sok esetben több kutató olvasott át és kódolt; az így létrehozott kódokat végül minden esetben összevetettük, és ily módon véglegesítettük az adatok kódolását. Az adatelemzés több körben, az ily módon kialakult kódok, azaz kategóriák mentén történt: a szöveges válaszokat a végleges kategóriák alapján elemeztük. Bár vizsgálatunk kvalitatív alapokra épült, az adatelemzés során az eredményeket részben igyekeztünk számosítani, megmutatva, hogy az egyes kategóriák esetében a válaszadók hány százaléka jelölt meg azonos jelenségeket, hogy így is bemutathassuk a felvetett témák kiterjedtségét és jelentőségét. Az elemzési kategóriák esetében 100%-os eloszlásban ott tudtuk az adatokat ismertetni, ahol a kutatók által véglegesített elemzési kategóriák egybeestek a feltett kérdések témáival, hiszen ez esetben minden kitöltő adott választ. Ahol viszont ez nem így volt, ott azt ismertetjük, hogy az adott elemzési kategóriát az összes válaszadó hány százaléka jelölte meg, ami lényegesen alacsonyabb számokat eredményez. A 100%-os eloszlású, első csoportba az oktatói kommunikáció, a tananyag, a tudásértékelés és vizsgáztatás, valamint a motiváció kategóriák, míg a második csoportba a haladás-hatékony-ság, az órai interakció és az online eszközök kategóriák tartoznak.

EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Oktatói kommunikáció

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy az oktatói kommunikációt a hallgatók pozitívan, negatívan vagy semlegesen ítélték meg. A kvantitatív elemzés ezen vélemények arányára is rávilágított: az oktatói kommunikációt a hallgatók 40%-a pozitívan ítélte meg, 20%-uk negatív visszacsatolást adott, azaz közel kétszer annyian vélekedtek pozitívan az oktatói kommunikáció megítéléséről. 40%-uk semlegesen nyilatkozott a feltett kérdésről: „rendben volt”, „megfelelő”, „nagyjából OK” – olvashattuk a válaszok között.

A pozitívan vélekedő válaszadóink véleménye szerint az oktatók nagy igyekezettel és segítőkészséggel válaszoltak minden felmerülő hallgatói kérdésre, akár az online órákon vagy azokon kívül e-mailben feltett kérdésekre. A válaszokból az is kiderült, hogy hallgatóink a közös munkavégzést segítő tanári hozzáállást is pozitívan értékelték: **„tanárunk mindenről időben tájékoztat, az órán elmondja a fontos teendőket, határidőket”**, „könnyen el lehet érni a tanárt”, „az oktatók segítőkészek és gyorsan válaszolnak az e-mailekre is” „mindenkivel igyekezett párbeszédet kezdeni a felmerülő témákról”, „a tanár órán kívül is elérhető”, „az oktatóra minden kérdés esetén lehet számítani”, „az oktató mindig rendelkezésünkre áll”, „a hallgatói munka is meghatározott, jól irányított”, „nagyon kedves velünk az oktató, és igyekszik könnyíteni a nehézségeinket, melyek felmerülnek az online oktatás során”.

A negatív visszajelzéseken túl, pl. „lehetne jobb”, „gyenge”, „a kommunikáció sokszor nehézkes volt”, „az órákon kívül nem igazán volt kommunikáció”, „nem válszol hetekig”, „többet kellett volna beszélgetni a hallgatókkal”, „elég kevés a kommunikáció, inkább csak »utasítások« vannak, hogy mik a feladatok”, a hallgatók arra is kitértek, hogy olyan kurzusok esetében, amelyeket két vagy esetleg több oktató tartott,

az oktatók közötti kommunikáció esetenként kevésbé volt gördülékeny, aminek eredményeképpen a hallgatók tájékoztatásában eltérő vagy esetleg ellentmondásos információk is megjelenhettek. Ez részben az oktatók túlterheltségével is magyarázható (Németh, Rajnai, Cziboly és Bethlenfalvy, 2021). A problémát kiküszöbölendő az oktatóknak érdemes lenne már a félév megkezdése előtt időközönként egyeztetniük, ugyanis néhány esetben jelentős félreértéshez is vezethet az eltérő tájékoztatás. Erre példa a következő hallgatói megjegyzés: „az év elején megosztott tájékoztató fájlok a követelményekről nem mindenhol fogalmaztak egyértelműen”. Ez pedig elvezet a kurzustematikák kérdéséhez: célravezetőbb hosszabb szövegben és részletesebben kifejteni a követelményeket, és azokat az oktatóknak egyeztetés után közös elvárásként kommunikálni a hallgatók felé a jövőbeni esetleges félreértések elkerülése végett.

Az e-mailen való kommunikáció mellett az intézményben használt kommunikációs és adatmegosztó platformok (Neptun, Coospace, Moodle) közül csak a Coospace-t és a Neptunt jelölte meg pár hallgató mint preferált platformot, és egy válaszadó szerint a tanár „ne a Neptunon, hanem a Coospace-en kommunikáljon” (hasonló megállapításra jutott Fajt, Török és Kövér, 2021). A Coospace Neptunnal való összevetése nyomán elmondható, hogy **a Neptun nem alkalmas arra, hogy azon keresztül az oktató a hallgatókkal megfelelően kommunikáljon**, ugyanis annak online felülete nem felhasználóbarát, nincs hozzá okoseszközökön használható alkalmazás. További probléma a Neptun-rendszerrel kapcsolatban az is, hogy ugyan van lehetőség üzenet érkezéséről szóló e-mail-értesítés beállítására, ugyanakkor ahhoz, hogy az üzenetet meg tudjuk válaszolni, előbb be kell lépni magába a Neptun-rendszerbe, amit a hallgatók sokszor túlságosan – vagy egyszerűen csak értelmetlenül – bonyolultnak érznek. Ehhez képest sokkal egyszerűbb és megfelelőbb számukra az e-mailben történő kommunikáció.

Tananyag

Egyetemünkön az oktatók a különböző karok igényeinek megfelelő tananyagokat használnak, ezek magukban foglalják mind a különféle kiadók általános és szaknyelvet oktató nyelvkönyveit, mind a saját fejlesztésű tananyagokat. Ebből adódóan nem meglepő, hogy a tananyagok kapcsán is megoszlik a diákok véleménye. A tankönyvek használata azért is fontos, mert – ahogy arra Haycroft (1998) már több, mint két évtizeddel ezelőtt rámutatott – a tankönyvek pszichés szempontból nyújtanak fogódzót a tanulóknak és a tanároknak, ugyanis segítségükkel a tanulók szemmel láthatóan követhetik az előrehaladás mértékét és sebességét is. A saját fejlesztésű tananyagokat éppen ezért a BGE-n rendszeresen felülvizsgálják az anyagok készítői, aktualizálják, és az igényekhez szabják, amit a hallgatók (a válaszadók 26%-a) is elismernek és nagyon pozitívan értékelnek. Egyes hallgatók számára (a válaszadók 4%-a) fontos az is, hogy ezek az anyagok online elérhetőek legyenek, ami a kereskedelmi forgalomban lévő tankönyvekről még nem minden esetben mondható el. Sőt, a megkérdezettek közül páran megemlítették azt is, hogy ezek a tankönyvek nehezen beszerezhetőek, és ezt negatívnak tekintik. A tananyagok terén szintén törekedni kell arra, hogy az online környezetekben online elérhetőségű anyagokat használjon az oktató, ami sokszor nem könnyű feladat, hiszen, bár egyre több tankönyvcsalád érhető el digitális formában, ezek száma a tankönyvpiacon még mindig relatíve alacsony a hagyományos papíralapú tankönyvek számához képest (Fajt és Bereczky, 2021, valamint Dringó-Horváth és Menyhei, 2020). Összességében

azonban mindhárom karon elégedettek voltak a tananyaggal: nagyon sok (58%) pozitív visszajelzés érkezett. Egy pár jelzót kiemelve: „tartalmas”, „érdekes”, „színvonalas”, „színes”, „gyakorlatias”, „hasznos”, „interaktív”, „jól felépített”, „saját fejlesztésű”, „korszerű” és „jól tanulható”. Hallgatóink szintén nagyra értékelik a hasznos linkeket, a jó videó anyagokat, a plusz feladatokat, és azt is méltányolják, hogy a tananyagok jól felkészítenek a nyelvvizsgára.

Másfelől az online anyagok esetében a diákok 14%-a hiányolja a modern témájú beszédértés-feladatokat és a friss, szakmai témákat feldolgozó videókat; néhányuk szerint elavult a tananyag, illetve többen a naprakész szakmai cikkeket hiányát emlegetik fel. Többen úgy érezték, túl sok a tananyag, és hogy mindezt a rendelkezésre álló idő alatt nem lehet megfelelő mélységben megtanulni. Azzal kapcsolatban, hogy milyen javaslataik vannak a tananyagokat illetően, érdekes újra megfigyelni a kettősséget: van, akinek túl sok a nyelvtan gyakoroltató feladat, míg a felmérés során sokan említették, hogy több nyelvtani feladatot várnának el. Összességében az látható, hogy a diákok 15%-a több gyakorlófeladatot szeretne (leginkább a nyelvtan és a beszédértés gyakorlása végett), nem akarnak unalmas, monoton órákat, ehelyett **aktuális és gyakorlatias tananyagot igényelnek**. Mint említik, „a cégek naprakész nyelvtudást várnak el”, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy ezek a szempontok teljesüljenek. Miután az online oktatás során sokszor egész nap a monitor előtt ültek a hallgatók, talán nem meglepő, hogy játékos, kreatívabb, interaktív feladatoknak (pl. Kahoot!) örülnének, ezenkívül elvárják a különféle applikációk használatát is a tanulás során. Szintén fontos szempont számukra, hogy ha szkennelt vagy reáliaanyagokkal dolgoznak az órákon, akkor azok mindenképpen jó minőségűek legyenek.

Haladás-hatékonyág

A haladás és a hatékonyság témakörét a kutatásban részt vevő hallgatók eléggé különbözően ítélték meg, egyúttal számos javaslatot is tettek. Úgy vélték, hogy ahol az oktatás részéről a technikai és az online módszertani felkészültség megfelelő volt, ott hatékonyak voltak az órák, és sikerült haladni az anyaggal. Talán a kevesebb személyes interakciónak is köszönhető, hogy hallgatóink úgy gondolják: a szóbeli készségfejlesztésre az órák alatt nagyobb figyelmet szükséges fordítani.

Igen érdekes volt a haladás tempója kapcsán a válaszok megoszlása: szinte azonos arányban érkeztek olyan válaszok, hogy túl lassú (a válaszadók 20%-a), hogy megfelelő (a válaszadók 20%-a), illetve hogy túl gyors volt az óra tempója (a válaszadók 19%-a). (Ezen a helyen ismét felhívjuk a figyelmet, hogy az adatok azért nem adják ki a 100%-ot, mert az adott elemzési kategóriát nem az összes válaszadó jelölte meg, ez pedig lényegesen alacsonyabb összértékeket eredményez az ilyen besorolhatóságú válaszok esetében.) E diverz válaszok talán a technikai eszközök használatában való jártasságok és a hallgatókat körülvevő egyéni, otthoni tanulási környezetek különbségével is magyarázhatók: akiknek könnyebb volt a technikát kezelni, és a tanulás szempontjából megfelelő környezetben voltak, azok pozitívabban élték meg a kurzusokat (vö. *Fekete*, 2020). Az órai munka kapcsán a hallgatók egybehangzóan (a válaszadók 25%-a) a módszertani kreativitást, a színesebb órai tevékenységeket (pl. gamifikáció, projekt módszer) és a változatos oktatási módszerek használatát javasolták. Ezek a felvetések igen fontosak lehetnek, hiszen a javasolt megközelítés az online oktatási környezet – sokak által megélt – monotonitását ellensúlyozni tudja. Ezenkívül több hallgató is azt

tanácsolta, az oktató szólítsa fel név szerint a diákokat, így is növelve a hallgatói bevonódást és interakciót. Láthatjuk tehát, hogy a diákok elkötelezettek a haladás és a hatékonyság iránt, amelyekkel kapcsolatosan – mint fentebb látható – számos ajánlást is megfogalmaztak.

Tudásértékelés és vizsgáztatás

Összességében a hallgatók elégedettek voltak az online számonkéréssel (ez a válaszadók 52%-át jelenti), továbbá a tanszékek, illetve az oktatók által összeállított zárthelyi dolgozatokat korrektnak és megoldhatónak tartották. Ahogyan ők fogalmaztak: „a tudásomat a tanár el tudta helyezni egy olyan szinten, amelyen én is”; „a vizsgán/zh-n ugyanazok kerültek visszakerdezésre, amiről órán beszélünk”; „tetszett, hogy nem egymáshoz, hanem magunkhoz mérték minket”. Ezekből a válaszokból az derül ki, hogy az oktatók megfelelően értékelték a hallgatók tudását az online környezetben, és ezt a hallgatók egyéni szintjéhez igazodva tudták megvalósítani.

Néhány hallgatói válaszból az derült ki, hogy **az otthoni környezetben megírt számonkérés kevesebb feszültséget okoz számukra**: a tesztek megírása során „az itthonról kitöltött vizsgán csökken a vizsgadrukkom”. Több válaszadó pozitívan értékelte a több feladatra épülő számonkérést: ez esetben a kurzus során többféle feladatra, beadandóra, prezentációra szereztek pontokat a hallgatók, és ebből alakult ki a félév végi osztályzat. A javaslatok között többen említették, hogy ezt a számonkérési formát kívánatos lenne megtartani a jelenléti oktatás idejére is. Ugyanakkor pár hallgató azt emelte ki, hogy „online nehezebb a tudásról számot adni”, és úgy vélték, hogy nem minden feladat alkalmas számonkérésre: „a kisebb számonkéréseket nem lehet megfelelően lebonyolítani. Egy Kahoot!-os szövegbeszélgetés nem mindig tükrözi a valódi tudást”. A megkérdezettek általában hasznosnak találták a beadandókat (házi dolgozatokat), valamint pozitívan értékelték, hogy számítógépes vizsgánál az oktatók egyértelműen meghatározzák a feladatot és az egyéb utasításokat. Az is segítség számukra, hogy látszik a hátralévő idő, és jó a feladatok vizuális megjelenítése. Egyik megkérdezett megjegyezte továbbá, hogy „egy videó is tartozott a zh-hoz, amit össze kellett foglalni, szerintem ez egy jó ötlet”.

Az online számonkérés során a legnagyobb problémát a feladatok megoldására adott idő rövidege jelentette mindhárom karon, ezt a válaszadók 9%-a kifogásolta. Az oktatók ezt a módszert elsősorban a puskázások megakadályozása céljából vezették be, ám a diákok több esetben nehézséget találtak a feladatokban, ami szintén összefüggésben van azzal, hogy kevésnek érezték a tesztek kitöltéséhez rendelkezésre álló időt. Ahogyan az oktatók előtt álló alternatívát megfogalmazták: „több idő vagy kevesebb feladat”. Azt azonban a hallgatók is említették, hogy az online számonkérés során több lehetőségük van nem megengedett segédeszközöket igénybe venni: „csak szóbeli kéne a puskázás miatt”, „a zh kikapcsolt kamerák mellett egy word dokumentum kitöltésével zajlott, nem egy Coospace vagy Moodle teszttel”. További kritikaként hangzott el, hogy „az órai munka értékelése nem igazságos szerintem, mert lehet, hogy valaki tudja a kérdésekre a választ, de egyszerűen az online térben nem tudja ezt megmutatni”. Ezt alátámasztja egy másik válasz: „előnyben részesítem a személyes nyelvi vizsgákat”, illetve: „kis hiba és a Tanár talán elfogadná, de a Coospace nem tud arra pontot adni”.

Pár válaszadó esetében kifogásként jelent meg, hogy nem visszanezhető a vizsgateszt, így a hallgatók nem kapnak lehetőséget arra, hogy lássák a hibáikat, valamint

néhány esetben felmerült, hogy az oktató nem ellenőrizte a beadott feladatokat. Egy hallgató megjegyezte, hogy „az online feleltetés szerintem elég aggályos, de ez nem a szaknyelvet oktató tanár hibája.” Többen azt is megfogalmazták igényként, hogy gyakrabban történjen számonkérés: „legyen rendszeres ellenőrzés”, és hogy „jobb lenne több szöveganyagot írni”. A hallgatók javasolták még (a válaszadók 5%-a) az évközi szigorúbb számonkérést, az igényeikhez és szintjükhez jobban igazodó „barátságosabb feladatokat”. Ezért érdemes lenne a jövőben az alternatív értékelési formákat extenzívebben is bevonni a számonkérésbe (*Pál és Kóris, 2021*).

Órai interakció

Az órai interakció tekintetében megoszlottak a vélemények. A hallgatók 14%-a szerint a tanárok jól irányították a munkát és – ahogy egy résztvevő fogalmaz – „nagyon hallgatóbarátok” voltak. A tanárok jól felépített órákat tartottak, jól működtek a breakout roomok (a teljes csoportot kisebb csoportokra osztó online melléktermek). „Interaktív”, „jó a sok szóbeli gyakorlás”, „jók a nyelvtani magyarázatok”, „a tanár jól irányít”, „jól felépített óra”, „gördülékeny” – vélekedtek hallgatóink.

Ugyanakkor a hallgatók 8%-a nem festett ilyen pozitív képet az órai interakciókról. A visszajelzések alapján elmondható, hogy az oktatók számára nehézséget okozott a digitális platformokon a hallgatók munkájának megfelelő koordinálása. „Kevés páros beszélgetés”, „a tanár nem tud irányítani” – fogalmaztak hallgatóink. A résztvevők azt is kiemelték, hogy a jelenléti tanórákhoz képest az online oktatás során sok esetben kevésbé és kisebb hatékonysággal működtek a tanórai interakciók. Ahogy néhányan fogalmaznak: „a kommunikáció sokszor nehézkes volt a digitális oktatás miatt, és a tanár-diák viszony sem épült ki, mivel előben soha nem találkoztunk”. „Annyi a hiányosság, hogy a testbeszédből nem tud következtetni a tanárnő, mennyit értünk az anyagból, de ez nem az ő hibája”. **Az a helyzetfelismerés, hogy online térben elvész a nonverbális kommunikáció adta többlet**, így egymás megértése is nehezekebb (vö. *Fajt, Török és Kövér, 2021*), azért is sarkalatos pont, mert a tanár-diák kommunikáció nagyon nagy mértékben meghatározza a tanulási folyamat sikerességét (*Garrison és Cleveland-Innes, 2004; Rovai és Jordan, 2004*).

A hallgatók kis része ugyanakkor hallgatótársaival szemben volt kritikus, miszerint egyes hallgatók több esetben megpróbálták elkerülni az órai megszólalásokat, és ezzel nehezítették az óra menetét. Így fordulhatott elő, hogy technikai értelemben ugyan jelen voltak (be voltak jelentkezve), ám valójában egyáltalán nem voltak részesei az órának. Ahogy ezt az egyik résztvevőnk kifejtette: „annak sincs értelme, hogy többen egyértelműen nincsenek jelen az órán, hozzá sem szólnak, meg sem szólalnak, ha kérdezik is őket; a tanár mégis beírja őket, mert ott a nevük a Teamsben, hogy be vannak jelentkezve.” „A kis csoportba küldés online platformon szintén egy kényes téma, mert a csoportból valaki biztos, hogy nem szeretne dolgozni, és nem is tudunk vele mit csinálni, ha lenémítja magát.”

A jövőt illetően – amennyiben ismét digitális oktatási formában kerülnének megtartásra az órák valamelyik félévben – érdemes lenne az oktatóknak előre meghatározott módon ellenőrizni a tényleges hallgatói jelenlétet: akár úgy, hogy az oktató többször is felszólítja a hallgatókat az órán. Egy diák részéről olyan vélemény is elhangzott, hogy a breakout roomokban a tanári jelenlét hiányában a hallgatók egy része passzív volt, nem végezte el a kijelölt feladatokat, valamint nem működött együtt a

hallgatótársakkal. Az ilyen esetekben érdemes lenne az oktatók figyelmét felhívni arra, hogy inkább nagyobb létszámú, de kevesebb breakout roomot hozzanak létre, amelyek között könnyebb és gyorsabb az átjárás a tanár számára. Továbbá lehetséges a feladatok olyan formában történő differenciálása is, hogy az ott végzett tevékenységek esetében valamilyen konkrét nyelvi produktumot kell bemutatni a csoportnak, így a hallgatóknak kevésbé van lehetőségük arra, hogy passzívak maradjanak és „megússzák” a feladat elvégzését. Itt tehát a végproduktum-alapú megközelítések javasolhatók.

Online eszközök

A digitális oktatás bevezetésének alapja a megfelelő online eszközök és platformok megléte. Ezek a BGE-n már ezen oktatási forma előtt is a tanárok rendelkezésére álltak: mindenki az igényeinek megfelelően választhatott a Moodle vagy a Coospace között, a kényszertávoktatás alatt pedig használhatta a Teams-et vagy bármely más online platformot. A kutatás során egyértelműen kirajzolódott, hogy azokon az órákon, ahol a tanárok jól kezelik ezeket az eszközöket, ki is használják az általuk nyújtott lehetőségeket, és emiatt jól halad az oktatás, produktívak és érdekesek az órák. Ez a jelenség szintén aláhúzza a fentebb már említett pedagógiai digitális kompetencia jelentőségét. Az is kiderült azonban, hogy a korábbi kutatások eredményeihez hasonlóan (vö. *Fajt, Török és Kövér, 2021, Dringó-Horváth, T. Nagy, Weber, 2021*) több tanár nem ért megfelelően a számítógép használatához és az online platformok kezeléséhez, ezért a hallgatók úgy vélik, hogy az oktatók emiatt nem tudják módszertani tudásuk javát adni.

Ennek ellenére a hallgatók (a válaszadók közel 30%-a) összességében úgy látják, hogy tanáraik áthidaltak minden olyan problémát, amely az online oktatás során felmerült, de **több oktató segítségre szorul a digitális eszközök kezelésében**, néhányan még a számítógép használatában is; számukra továbbképzéseket javasolnak. Ez a továbbképzési irány mindenképpen megfontolandó és lényeges a felsőoktatási oktatók vonatkozásában.

Természetesen a diákok is tisztában vannak azzal (a válaszadók 3%-a említette ezt), hogy az online oktatás esetén bármikor technikai problémák léphetnek fel, ezért úgy gondolják, hogy „erős internet és jó eszközök lennének szükségesek, mind a tanár, mind a diákok esetében”. A néha akadózó kapcsolat javítása érdekében azt is felvetik, hogy nem minden esetben kellene mindenkinek bekapcsolnia a kamerát, mivel ez nagyon leterheli a hálózatot.

Motiváció

A motiváció kapcsán – a korábbi kutatásokhoz hasonlóan (pl. *Lin és mtsai, 2017; Zhou és mtsai, 2021; Chiu mtsai, 2021*) – általánosságban az derült ki, hogy a hallgatókat nehezebben lehet motiválni az online oktatás során, mint a jelenléti oktatásnál: a diákok véleménye szerint „a motiválás sokkal nehezebb online”. A hallgatók többsége (a válaszadók 15%-a) elvárja az oktatótól, hogy motiválja a csoportot, ugyanakkor jó néhányan (a válaszadók 7%-a) látják azt is, hogy az önmotiváció a hallgató felelőssége. Ez pedig a hallgatói autonómia és annak megteremtése szempontjából nagyon lényeges felismerés. A visszajelzések között többségben volt (a válaszadók 10%-a hozta fel ezt a kérdést) a pozitív vélemény az oktatói motivációval kapcsolatban: „a témák érdekességéből adódóan motivációból nem volt hiány”. Ugyanakkor volt egy-egy önkritikus,

negatív vélemény is, pl.: „a tanároknak nehéz elérni, hogy a diákok mindig aktívan részt vegyenek az órákon” – ami azt jelzi, hogy a hallgatók reflektálnak saját tanulási folyamataikra, és ezzel kapcsolatban visszacsatoló kritikát is megfogalmaznak.

A hallgatók több esetben (a válaszadók 6%-a) említették saját vagy hallgatótársaik felelősségét is: „motiváció nem nagyon volt, a hallgatók lehettek volna aktívabban”, valamint „a csoportból valaki biztos, hogy nem szeretne dolgozni”. Ennek fényében fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a hallgatók tisztában vannak az oktatók felelősségével és mozgásterével a motivációval kapcsolatban, de nem vitatják el a saját felelősségüket sem.

A válaszok alapján azt a következtetést szűrtük le, hogy a motiváció összefügg az oktató és a hallgató személyiségével, illetve az oktató által használt tananyagokkal, módszerekkel: „a tanár megfelelően motivált minket, de legfőképpen azért, mert ő is motivált volt”, valamint „a legfőbb motiváció szerintem leginkább belső indíttatású volt: az, hogy érdekes kérdéseket és feladatokat kaptunk, amelyek iránt magunk is érdeklődtünk”. Találkoztunk olyan érdekes visszajelzéssel is, hogy az online oktatás során az oktató jobban tudott motiválni, mint a hagyományos, tantermi oktatás során: „újra megkedveltette velem az adott nyelvet”, s voltak olyan válaszadók is, akik fontosnak tartották a jó időmenedzsmentet is mint motiváló tényezőt: „fontos a jó időbeosztás”. Összegezve: a visszajelzésekből, javaslatokból az derült ki, hogy a motiváció tekintetében a hallgatók számára **különösen fontos szerepet játszanak az oktató módszerei és személyisége**. Egyúttal az is kitűnik, hogy a diákok hálásak az érdekes, motiváló feladatokért, sőt el is várják az oktatóktól, hogy motiválják őket.

KONKLÚZIÓ

Kutatásunk eredményeit a fent ismertetett hét elemzési témakör alapján röviden a következőképpen foglalhatjuk össze. A kommunikáció kapcsán egyértelműen megfogalmazódott az oktatói kommunikáció pontosságával kapcsolatos elvárás, valamint a kommunikációs csatornák egyszerűsítésének és azok egyszerű csökkentésének igénye. A tananyagok tekintetében a hallgatók az online tananyagokat részesítik előnyben, és játékos, kreatív, interaktív feladatoknak örülnek. A haladás-hatékonyság kapcsán a módszertani kreativitás és a monotonitás ellensúlyozására való törekvések fontosak; ez történhet pl. gamifikáció, projektmódszer vagy éppen alternatív értékelés segítségével. Az online tudásértékelési módszerek kevésbé stresszesek a hallgatók számára, azonban a vizsgák tisztaságán javítani kell, a tudásellenőrzésre a hallgatók számára rendelkezésre álló munkaidőt pedig reálisan kell megbecsülni.

Az online órák során az interakciót erősíteni és növelni szükséges, az oktatók részéről ennek a technikai hátterét meg kell tervezni, a technikai eszközök használatához való tudást pedig maradéktalanul el kell sajátítani. Az online eszközök használatával összefüggésben elmondható, hogy a hallgatók szerint tanáraik nagy része képes az online oktatáshoz szükséges digitális eszközöket, applikációkat és szoftvereket kezelni, de számos oktató esetében továbbképzések is kívánatosak lehetnek. Egyértelműnek látszik tehát, hogy tovább kell erősíteni az oktatók pedagógiai digitális kompetenciáját. A motiváció tekintetében az rajzolódik ki, hogy a hallgatók elvárják az oktatóktól, hogy motiválják őket, azonban tisztában vannak az önmotiváció jelentőségével is.

Zárásképpen kutatásunk limitációira hívjuk fel a figyelmet: kutatásunk relatíve kis mintán és mindössze egy felsőoktatási intézményben készült, így adataink nem reprezentatívak, ebből kifolyólag pedig pusztán jelenségeket és azok lehetséges magyarázatait tárhatják fel, és nem általánosíthatóak. Az általunk alkalmazott tartalomelemzés szubjektív jellege miatt megállapításaink szükségszerűen tükrözik a szerzők oktatási és intézményi tapasztalatait, amelyek a jelen kutatás felhasználói szempontjából – az érintett intézményekre és oktatási kontextusokra tekintettel – előnyt vagy akár hátrányt is jelenthetnek. Bízunk abban, hogy intézetünk kutatása és annak megállapításai nemcsak a felsőoktatásban tevékenykedő (szak)nyelvoktatói közösség számára hasznosak, hanem a más tárgyakat tanító egyetemi oktatók számára is jelentőséggel bírnak. Reményeink szerint – tágitva kutatásunk felhasználási körét – eredményeink és fenti megállapításaink útmutatásul szolgálhatnak a felsőoktatási tananyag- és humánerőforrás-fejlesztések tekintetében is.

IRODALOM

- Asztalos Réka, Bánhegyi Máttyás, Fajt Balázs, Pál Ágnes és Szénich Alexandra (2021): Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban: egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 84–100.
- Bánhegyi Máttyás és Fajt Balázs (2020): Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. **26**. 3. sz., 38–50.
- Bánhegyi Máttyás és Fajt Balázs (2021): A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*. **31**. 5. sz., 72–91.
- Benedek András (2020): Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*. **7**. 3. sz., 185–192. Letöltés: <https://doi.org/10.3311/ope.387>
- Benites, L. C., do Nascimento, J. V., Milistetd, M. és Farias, G. O. (2016): Content Analysis in Pedagogical Research in Physical Education: A study on supervised curricular practicum. *Movimento*. **22**. 5. sz., 35–50.
- Bryant A, Charmaz K. (2007): Grounded theory research: methods and practices. In: Bryant A. és Charmaz K. (szerk.): *The Sage Handbook of Grounded Theory*, SAGE, Thousand Oaks, CA. 1–28.
- Buda András (2010): Attitudes of teachers concerning the use of ICT equipment in education. *Journal of Social Research & Policy*. **1**. 2. sz., 131–150.
- Chiu, T. K. F., Lin, T. J. és Lonka, K. (2021): Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. *Asia-Pacific Education Researcher*. **30**. 187–190. Letöltés: <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>
- Dombi Judit, Sipos Norbert, Vörös Zoltán, Egervári Dóra, Simon Krisztián, Fodorné Tóth Krisztina és Ambrus Attila József (2021): Online vagy sem - mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi

- Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*. **31**. 11-12. sz., 130–152. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.130>
- Dringó-Horváth Ida (2020): Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre. *Modern Nyelvoktatás*. **26**. 3. sz., 21–37.
- Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor és Papp-Danka Adrienn (2020): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, Budapest.
- Dringó-Horváth Ida és Gonda Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei *Képzés és gyakorlat*. **16**. 2. sz., 21–48. Letöltés: <https://doi.org/10.17165/TP.2018.2.2>
- Dringó-Horváth Ida és Menyhei Zsófia (2020): A nyelvkönyvpiac változásai – nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 1-2. sz., 51–82.
- Dringó-Horváth Ida, T. Nagy Judit és Weber Andrea (2021): Felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei, Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. *Educatio*. **30**. 3. sz. 496–507. Letöltés: <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.9>
- Elo, S., és Kyngäs, H. (2007): The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*. **62**. 1. sz., 107–115.
- Ertmer, P. A. és Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010): Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*. **42**. 3. sz., 255–284.
- Fajt Balázs, Török Judit és Kövér Péter (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 72–100.
- Fajt Balázs és Bereczky Klára (2021): Blended learning az angol nyelvoktatásban: egy tankönyv online tananyagának bemutatása. *Porta Lingua*. **2021**. 1. sz., 49–57. Letöltés: <https://doi.org/10.48040/PL.2021>
- Fehér Péter és Hornyák Judit (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé J. (szerk.): *III. Oktatás-informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–109.
- Fekete, Imre (2020): Information and communications technology use of Hungarian English majors: A large-scale questionnaire study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. **5**. 2. sz., 251–275.
- Gabriel, M. A., Campbell, B., Wiebe, S., MacDonald, R. J. és McAuley, A. (2012): The role of digital technologies in learning: Expectations of first year university students. *Canadian Journal of Learning and Technology*. **38**. 1. sz., 1–18.
- Garrison, D. R. és Cleveland-Innes, M. (2004): Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of

- inquiry. In: Bourne, R. J. és Moore, J. C. (szerk.): *Elements of quality online education: Into the mainstream*. Sloan, Needham, MA. 47–58.
- Géring Zsuzsanna (2014): Tartalomelemzés: A virtuális és a valós világ határán: Egy vállalati honlap-elemzés bemutatása. *Kultúra és közösség*. **5.** 1. sz., 9–24.
- Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter, New York.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., és Stephan, M. (2020): The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*. **21.** 1. sz. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Hargitai Dávid Máté, Sasné Grósz Annamária és Veres Zoltán (2020): Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai. *Statistikai Szemle*. **98.** 7. sz., 839–857. Letöltés: <https://doi.org/10.20311/stat2020.7.hu0839>
- Hargittai Eszter (2010): Digital na(t)ives' variation in Internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological Inquiry*. **80.** 1. sz., 92–113. Letöltés: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Haycraft, J. (1998): *An introduction to English language teaching*. Longman, London.
- Hsieh, H. F. és Shannon, S. E. (2005): Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*. **15.** 9. sz. 1277–1288. Letöltés: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hülber László, Papp-Danka Adrienn és Dringó-Horváth Ida (2020): A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. **7.** 4. sz., 302–330. Letöltés: <https://doi.org/10.3311/ope.401>
- Kétyi András (2017). Egy mobil nyelvtanulási applikáció használata és tapasztalatai a nyelvoktatásban. In: Loch Ágnes és Dévény Ágnes (szerk.): *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban – motiváció és eredményesség*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 59–66.
- Kiss Hedvig és Pikó Bettina (2018): Problémás okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján. *Új Pedagógiai Szemle*. **68.** 5-6. sz. Letöltés: <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/15286>
- Krippendorff, K. (2013): *Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed.)*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Lin, C. Z., Zhang, Y., és Zheng, B. (2017): The roles of learning strategies and motivation in online learning: A structural equation modeling analysis. *Computers & Education*. **113.** 75–85.
- Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 441–476.

- N. Kollár Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*. **31**. 2. sz., 23–53. Letöltés: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23>
- Nagy Ádám és Fekete Mariann (2020): OK, Zoomer –a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*. **7**. 3. sz., 203–207.
- Németh Szilvia, Rajnai Richárd, Cziboly Ádám és Bethlemfalvy Ádám (2021): A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül – 18 tanulói és szülői fókuszcsoportos beszélgetés alapján. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 17–34.
- Ollé János (2011.11.3-5.): A digitális nemzedék tanulási stratégiájának változása és online az eszközhasználattal kapcsolatos összefüggések. *11. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest.
- Pál Ágnes és Kóris Rita (2021): Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a készsérvoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 35–49.
- Papp-Danka Adrienn (2013): Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? – Tanulók a digitális világban. In: Ollé J. és mtsai. (szerk.): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33–42.
- Papp-Danka Adrienn (2019): Digital lifestyle – digital citizenship – digital pedagogy. *Opus et Educatio*. **6**. 4. sz., 445–457.
- Proháczik Ágnes (2020): A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. **7**. 3. sz., 208–119. Letöltés: <https://doi.org/10.3311/ope.390>
- Rab Árpád (2018): A digitális kultúra jellemzői. In: Nemeslaki A. (szerk.): *Információs Társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest. 58–63.
- Rausch Attila és Misley Helga (2021): A COVID-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 62–71.
- Rovai, A. P., és Jordan, H. M. (2004): Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. **5**, 1–13.
- Szabó Éva, Jagodics Balázs és Kóródi Kitti (2021): A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra*. **31**. 6. sz., 3–16.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B. és Gray, K. (2010): Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*. **54**. 4. sz., 1202–1211.
- Zhou, X., Chai, C. és Jong, M. (2021): Does relatedness matter for online self-regulated learning to promote perceived learning gains and satisfaction? *Asia-Pacific Education Researcher*. **30**. 205–215. Letöltés: <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00579-5>



HAMAR PÁL

Közelítő gondolatok az iskolai testnevelés tanulói munkaterheiről

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

1. BEVEZETÉS

Ennek az írásnak a közvetlen indíttatása egy, az Új Pedagógiai Szemle folyóirat 2020/7-8. számának *Közelítések* c. rovatában megjelent cikk, amelyben *Nahalka István* az oktatási rendszerek tartalmi szabályozásának pólusokat kijelölő két paradigmáját hasonlított össze (*Nahalka, 2020*). Jó előre leszögezendő, hogy dolgozatom egyfajta vitairat, nem pedig a cikk kritikája, már csak azért sem, mert az általam megfogalmazott gondolatok számos ponton megegyeznek a Szerzőével.

Nahalka István tanulmányában a közoktatás (köznevelés) központi tartalmi szabályozása két paradigmájának – az „előírónak” és az „autonómiaira építőnek” – az összehasonlítására tesz kísérletet, öt szempont (a személyközpontú, differenciált oktatáshoz való viszony; az innováció lehetőségei a két paradigma esetén; az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségei; a túlterhelés problémája; a tanulási folyamatokra való hatás) mentén. Ezen szempontok mindegyike gondolatébresztő, továbbgondolásra érdemes, de az én megközelítem fókuszába a túlterhelés kérdésköre kerül.

Nahalka István vizsgálatában a tantervi szabályozás általában vett nem specifikus ártalomcsökkentő lehetőségeit keresi, és ennek kapcsán mutat ki a lehetséges túlterhelés és a kerettantervi tartalom mennyisége között kapcsolatot, illetve foglal állást az autonómiát biztosító paradigma mellett. Megteremti a vizsgálat kereteit, de nem a túlterhelését, hanem a tartalom számbavételét. Nem állítja, hogy ez volna a módszere a túlterhelés kimutatásának, csupán annyit mond, hogy a tantervi tartalomnak ezen a téren releváns szerepe lehet. Sőt mi több, a túlterhelés fogalmát is árnyalja azzal, hogy inkább a „rossz terhelés” kifejezést javasolja.

A tanulói munkaterhek, a terhelhetőség valóban összetett nevelési probléma, nem egyszerűsíthető le csak és kizárólag a tantervi tartalom, a követelmények vagy az óraszámok mennyiségére. A túlterhelés okai részben az iskola számos más területén is keresendők. Iskolai túlterhelés akkor jöhet létre, ha a tanulók és a pedagógusok nagy többsége megoldhatatlan feladattal kerül szembe, vagyis az elvárt szinten nem elsajátítható mennyiségű tudás kellene, hogy realizálódjék a tanítványok elméjében (*Nahalka, 2020*). Teszem hozzá, nemcsak a tanítványok elméjében, hanem a testében

(fizikumában) is. A testnevelés tantárgy esetében ugyanúgy előfordulhat tanulói túlterhelés, mint – mondjuk úgy – az elméleti tantárgyaknál, csak éppen más formában.

Ennek a vitairatnak a központi témáját – a túlterhelés (a „rossz terhelés”) mellett – az *iskolai testnevelés* adja. A testnevelésre azért esett a választás, mert *Nahalka István* vizsgálata erre a területre nem terjedt ki. Megjegyzem: a Nemzeti alaptanterv (Nat) 2020. évi módosított változatának és az ehhez illeszkedő testnevelés kerettantervek egyik készítőjeként erős volt a késztetés, hogy az e dokumentumokat ért kritikákra¹ is reflektáljak, de ettől most eltekinttem.

Fontos körülmény, hogy gondolatébresztő vizsgálódásom sem céltételezésében, sem módszerében nem állja ki a tudományosság próbáját. De nem is ez volt a célom! Mint ahogy *Nahalka István* sem a túlterhelés és a kerettantervek tartalmi elemei között állított fel közvetlen összefüggést írásában. Ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy kvantitatív vizsgálatnak csak a (keret)tervek tartalmi elemeit lehet alávetni, mást a kontextusból nemigen, majd felállítja ennek módszerét, megoldva és megmagyarázva a súlyozottság és a részletezettség kérdését a 2012-es és 2020-as kerettantervek összehasonlíthatóságát illetően.

Ezt a kerettantervek tartalmi elemeit vizsgáló módszert használtam fel a testnevelési túlterhelés-potenciál kimutatásához. Feltételeztem, hogy ha ez a metódus az elméleti tantárgyaknál alkalmazható, ugyanez elmondható a testnevelés esetében is. Azt is feltételeztem, hogy **ezzel a módszerrel ennél a tárgynál nem lesz kimutatható a terhek (lényegében a tananyagtartalom) növekedése**, hanem azok csökkenése várható. Konkrétabb megfogalmazásban: a *Nahalka* által lehetségesnek tartott szűkített vizsgálati módszerrel speciálisan a testnevelésnél a 2020-as módosított NAT-hoz illeszkedő kerettantervekben a 2012-es dokumentumokhoz képest áttételesen a terhelés csökkenése lesz tetten érhető.

Még egy adalék: a téma tárgyalásának a középpontjában tanterveméleti megfontolások állnak, így nem képezik vizsgálat tárgyát oktatáspolitikai, oktatásszervezési és sportszakmai kérdések. E vitairat vezérfonalát *Prohászka Lajos* (1948) egyik gondolata adhatja, miszerint. „...ma azt valljuk, hogy nem a tanulót kell a tárgyhöz odavinni, hanem a tárgyat a tanulóhoz.”

2. A TÚLTERHELÉS („ROSSZ TERHELÉS”) ÉRTELMEZÉSE MAGYAR SZAKÍRÓK ALAPJÁN

A tanulói (és a pedagógusi) túlterhelés kérdésköre a világ minden szegletében téma. Ebben a vitairatban azonban csak e jelenség magyarországi vonatkozásaival foglalkozom, azon belül is elsősorban a testnevelés tantárgyra összpontosítva. De még ebben az összefüggésben sem a teljességre törekedve, inkább olyan publikációkból idézve, amelyek elméletileg (módszertanilag) mutatják-tanácsolják, hogy a túlterhelés tényleges jelenlétét/mértékét a diákoknál csak komplex módszerekkel lehet mérni, illetve arról számot adni.

¹A tanulási területekben és tantárgyakban történő gondolkodás hibás értelmezése, az „egyéni réteg-munka” feltétlen bírálata, a központi tantervektől várt pedagógiai kultúráváltás, az „előíró paradigma” egyoldalú minősítése stb.

Az iskolai eredetű *túlterhelés*, „rossz terhelés” és *munkateher* terminus technikusok rövid értelmezése mindenképpen indokolt, már csak a kívánt együtt gondolkodás okán is. A *túlterhelés* egyfajta fontos definíciójáról a bevezetésben esett szó. Az ott leírtakból jól kiolvasható (amire *Lénárd Ferenc* már 1961-ben rámutatott), hogy e problémákör nem szűkíthető le csak és kizárólag a tananyag mennyiségére, mondván: a sok tananyag túlterhelést okoz, a kevesebb anyag viszont megszünteti a túlterhelést, ezért az egyedüli járható út a tananyagcsökkentés. *Nahalka István* (2003) szerint a túlterhelés, a gyerekek fejének „teletömése” fölösleges ismeretekkel azért probléma, mert ilyenkor az elsajátítás nem értelmes tanulóval, nem a mélyen birtokolt struktúrákhoz való kötődéssel zajlik. A progresszív irány az lenne, ha a tanulók döntő többsége számára sikerülne kiépíteni az értelmes tanulás feltételeit, így nagy tömegek lennének képesek a mainál sokkal magasabb szintű műveltséget elsajátítani úgy, hogy ez a tanulás nem túlterhelés, hanem örömmel végzett, motivált tevékenység lenne.

Ezen a ponton lép be *Nahalka István* (2020) azon felvetése, miszerint a túlterhelés mögött legalább részben „rossz terhelés” húzódik meg. **Vannak ugyanis olyan gyerekek, akik bizonyos tantárgyakban még többet is tanulhatnak**, mint aktuálisan. A terhelhetőség (is) egy érési folyamatban formálódik, ahogy egyre idősebbek lesznek a gyerekek, úgy válnak egyre inkább terhelhetővé. Emellett, mivel egy tanulási folyamatról van szó, a sikerélmények, a tanulás értelmes volta, a „jól végzett munka öröme” kitartásra, összpontosításra, hatékony munkavégzésre nevel.

Így válik kulcskérdéssé a tanulói *munkateher* problematikája. A tanulói munkaterheket vizsgálva (*Mayer*, 2003) az alapkérdés az, vajon mekkora az a „teher”, amelyre azt mondhatjuk, hogy az az iskolai teljesítményt jelentősen befolyásolja. A felnőttek munkaterheiből kiindulva kézenfekvőnek tűnhet, hogy ez heti 40 órás, tanulóval összefüggő elfoglaltságot jelentsen. Ennek az „összevetésnek” viszont a gyenge pontja, hogy amíg a felnőttek – ha a feszültségek, a konfliktusok, a terhek számukra problematikusak vagy éppen elviselhetetlenné válnak – megváltoztathatják az élet- és munkakereteiket, addig a gyerekek esetében ez csak részben történhet meg, hiszen a tankötelezettségi koron belül az ezen kérdéseket érintő döntések meghozatalára nincs lehetőségük. Az helyi-közzel megfogalmazható, hogy az iskolai feladatokból származó „munkaterhek” általában nem terhelik túl a tanulókat, inkább arról van szó, hogy minden iskolatípusban vannak olyan periódusok, amikor az átlaghoz képest jelentősen megnövekednek a terhek (pl. a különböző típusú iskolai felvételik vagy a tanulmányi versenyek időszakai). Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a „túlterheltség” érzete összekapcsolható a tantárgyi teljesítményekkel, vagyis az iskolai sikeresség kevésbé „megterhelő”, mint a sikertelenség.

Nahalka István (2020) e tanulmány alapvetését adó dolgozatában megemlíti, hogy amióta tantervek léteznek, azóta az a kritika is él, miszerint azok vagy már a megszületésükkor nem számolnak azzal, hogy a tanulók nagy része nem lesz képes a tananyaggal megbirkózni, vagy az ilyen felismerések után születő tananyagcsökkentések teremtenek ellentmondásos helyzetet. Nem feltétlenül csak a központi tanterv indukálhat túlterhelést (például a 2003-ban és a 2007-ben kiadott Natban nem is volt tananyag), esetenként a helyi tantervet jellemzi a túlméretezettség, vagy az iskola által követett mintatantervként funkcionáló kerettanterv ilyen. *Nahalka István* szavaival élve: rohanni kell, „az anyagot el kell végezni”, és ez megakadályozza, hogy a pedagógus megszervezze az érdemi differenciálást. Végeredményben így a tanterv maga az egész

szabályozás alapvető céljának elérését veszélyezteti, azaz a lehetségeshez képest gyengébbek lesznek a tanulási eredmények.

Az tényyszerű, hogy a *Nahalka Istváni* szempontok mentén készült, a testnevelést direkt módon fókuszba helyező iskolai eredetű túlterhelést, „rossz terhelést” és/vagy munkaterheket komplex módon vizsgáló kutatási eredmények nem állnak rendelkezésre. Másodlagos, indirekt források viszont fellelhetők, ezek közül idézek néhányat.

A tanulói túlterhelés kapcsán jó előre tisztázandó, hogy az **nem azonos a sportban jelentkező túledzéssel** (túlterheléssel). Az kétségtelen tény, hogy az edzésemélet sajátját jelentő jelenség kialakulása teljes mértékben a testnevelésben sem zárható ki, de ennek valószínűsége igen csekély. A sportbéli túledzés egyfajta negatív alkalmazkodási folyamat, amely teljesítménycsökkenést eredményez. Legfőbb jellemzője a túl sok stressz és a túl kevés regenerációra szánt idő közötti aránytalanság. A stresszfaktorok nemcsak az edzéshez és a versenyzéshez köthetők, hanem más egyéb (pl. magánéleti, életmódbéli) tényezőkhez is (*Dubecz*, 2009). A túlterhelés (túledzés) „orvoslásában” a testnevelés és a sport közös pontja a tanítvány munkaterheinek csökkentése, illetve a differenciálás módszerének alkalmazása.

Egy 2001 tavaszán, az Országos Közoktatási Intézet által indított, az általános iskola felső tagozatára kiterjedő tantárgyi obszervációs kutatás a testnevelés esetében (*Gergely*, 2004) arra a következtetésre jutott, hogy a vizsgálatban részt vevő testnevelő tanárok tíz témakörben bővíteneék, míg kettőben csökkenteneék a tantervek tartalmát. Ezek nem túlterhelésre utaló adatok. A kutatásból az derül ki, hogy a kerettanterv tananyaga és követelményrendszere általában megfelel a gyakorlati igényeknek. Ugyanakkor fontos körülmény – ami minden, a testnevelés tartalmát vizsgáló kutatásban figyelembe veendő –, hogy az infrastrukturális feltételek kérdése eleve olyan szempont, amely más tantárgyakhoz képest sajátos értelmezési dimenzióba helyezi a tárgyat. A sportudvar rossz állapota és/vagy a tornaterem hiánya, a szertárkészlet alacsony színvonalra túlzónak tüntetheti fel a tantervi anyagot és a követelményeket, ezzel szemben a jó tárgyi feltételek a tantervi tartalmakat alultervezettnak láttathatják. Ez nemcsak formai kérdés, hanem behatárolja a tantervi anyag megtaníthatóságát, a képességfejlesztés színvonalát is. Ahol ugyanis optimálisak a feltételek, ott a képességfejlesztés is komplexebb, az órán mozgósított ismeretek szerveződése nyitott rendszert alkot más rendszerek (mozgásformák) irányába, míg a mostoha feltételek között folyó testnevelés kevésbé nyitott, sőt az is előfordul, hogy zárt rendszerű szerveződést mutat. Vagyis így korlátozott, keretek közé szorított a gyermek készség-, képesség-, ismeret- és motivációs rendszerének személyiségrendszerbe szerveződése. Ebben az esetben a 2001-es testnevelési kerettanterv maximalista volt.

M. Nádasi Mária (2005) – igaz, a pedagógiai értékelés kapcsán – arról ír, hogy jól kitapintható a feszültség a testnevelésórák tananyaga és a tanulók lehetőségei, szükségletei között. Meglátása szerint nem a testnevelés tananyagának mennyisége jelenti a legnagyobb kihívást a tanulóknak és tanároknak, hanem a tantárgyi tartalomnak a diákok érdeklődéséhez, természetes motivációjához való illeszkedése, pontosabban nem illeszkedése. Az örömmel végzett tanulás ugyanis nagyobb esélyt ad a tanulói együttműködésre és az eredményesebb tanításra. Ilyen értelemben nem a tanulók eltűzött munka- (tananyag-) terheiről, inkább pszichés (motivációhiányos, mozgásöröm nélküli) túlterheléséről beszélhetünk. A szerző fontos megjegyzése, hogy **az örömmel tanulás semmi esetre sem követelmény nélküliséget, céltalan**

téblábolást jelent, hanem a tanuló által ismert, értett és elfogadott világos, a követelmények teljesítése érdekében kifejtett – a tanítványok szükségleteinek és igényeinek megfelelő tartalomfeldolgozás keretében zajló – olykor kemény munkát.

Sajátos érvrendszert sorakoztat fel a testneveléssel kapcsolatban *Trencsényi László* (2016) pedagógiai írásai sorában. A szerző jó előre deklarálja, hogy semmi esetre sem tartja magát sportszakembernek, ebbéli gondolatait, tapasztalatait a pedagógiai szakfeladat gyűjtőlencséjén keresztül szemlélteti. Miközben kinyilvánítja, hogy „a mindennapos testnevelés előírása írott malasztá válik az infrastruktúra áldatlan állapotában”, a testnevelés „rossz terhelésének” hátterében a tantervi sokszínűség hiányát látja. Meglátása szerint az egytanterves tartalmi szabályozás jelentősen csökkenti az iskolák adaptivitását, a helyi tantervekben pedig alig van mód lokális változatok megfogalmazására (pl. egy hegyvidéki vagy vízparti iskola sajátos szükségleteinek kielégítésére). A (testnevelési) munkaterheket tovább fokozza az iskolában hosszú délutánig történő kötelező benntartózkodás előírása, ami nemcsak a tanulóknak jelent megnövekedett terhelést, hanem sok esetben a testnevelők munkáját is feleslegesen (pl. bürokratikusán) gyarapítja.

3. TÉNYEK ÉS ADATOK AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS TANULÓI MUNKA-TERHEIRŐL

3.1 A vizsgálat módszertani alapvetése

E fejezet címében szereplő tényekkel és adatokkal összefüggésben jelzem – amit korábban már többször hangsúlyoztam –, hogy azok nem validak, de még csak nem is reliábilisak vagy objektívek. A felhasznált vizsgálati módszer lényegében nem alkalmas tudományosan megalapozott, releváns eredmények levonására. Ekképpen az összehasonlítás alapját képező „mérőszám”, vagyis a „mindenképpen tanítandó ismeretek száma” sem lehet érvényes. Ez egybecseng *Nahalka István* (2020) azon felvetésével, miszerint: „a tananyag mennyiségének mérése minden kritikát kiálló módon valójában nem is lehetséges.” Teszem hozzá: a testnevelésre vonatkozóan sem ismert olyan objektív szabályozó, amely alapján a tantárgy tartalmi elemei egyértelműen és megbízhatóan beazonosíthatók lennének.

A tények és adatok problémáját még tovább árnyalja, hogy az e vitairat szerzője által végzett vizsgálat adatkódolása jelentős mértékben szubjektív. Több, esetleg részletesebben megfogalmazott tartalmi elem nem feltétlenül áll közvetlen összefüggésben a tanulói terhek mértékével, ugyanis nem csak a kerettanterv határozza azt meg. A helyi tantervi formálás feladata a reális tartalomkiválasztás, a pedagógusé pedig a tananyag kiválasztása és a tanulócsoporthoz illesztése. A tanítási-tanulási folyamat szintjére a helyi tanterv és az egyes tanárok tanmenete adhatna pontosabb terhelésbecslést. Ugyancsak a „mérés” korlátait jelentheti a súlyozás kérdése, vagyis az összehasonlítás alapját képező két tantervi szerkezet eltéréseiből fakadóan nem egyazon szerkezeti egységben megjelenített ismeretelekekről beszélünk. Az is tény, hogy az egyes témakörök súlyát – legalábbis a testnevelés esetében, ahol nincs érettségi kényszer – sokkal inkább a javasolt óraszám, mintsem a benne foglalt tartalom mutatja.

Az objektív vizsgálódást az is megnehezíti, hogy a testnevelési tantervekben motoros (sportági) témakörök (*Gimnasztika és rendgyakorlatok – prevenció, relaxáció; Atléतिकai jellegű feladatmegoldások; Sportjátékok; Úszás* stb.) és elsajátítandó fogalmak

(pl. *dinamikus és statikus gimnasztika, lépésfrekvencia, egyéni és csapattaktika, hullámzás* stb.) egyaránt megtalálhatók. A tantervek tartalmazznak olyan ismeretelemeket is, amelyek a dokumentumokban ugyan szó szerint nem szerepelnek, de más ismeretelemek elsajátításához elkerülhetetlenül szükségesek. Ez olyan, mintha az ismeretelem ott szerepelne a felsoroltak között. Az ismeretelemek súlya különbözhet egymástól amiatt is, hogy **megfelelő színvonalú elsajátításuk nagyon eltérő időt vehet igénybe** (pl. ugyanazon tanuló, pedagógus vagy módszer esetén a különböző elemek optimális elsajátítására fordítandó idő lényegesen eltérhet). Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az optimális elsajátítási idő a pedagógus módszerességétől, a tanuló előzetes tudásától, a motivációs állapottól és még számos más tényezőtől is függ. Ha valamely képesség, készség vagy attitűd fejlesztéséről van szó, akkor még az is nehézséget okozhat, hogy ezek a feladatok szinte a teljes köznevelésben eltöltött időben „szétterülnek”, ezért képtelenség egy adott témakörhöz rendeltlen megmondani, hogy mennyi idő szükséges például az általános erő-, gyorsaság- vagy állóképességfejlesztéshez, netán a területvédekezés játék közben történő alkalmazásához.

Ezek a problémák azt mondatják velem, hogy a testneveléstantervekben szereplő tudáselemekhez nem rendelhetők optimális fejlesztési időtartamok, ezek együttes mennyiségének meghatározásával a terhelés nem mérhető. A tananyag mennyiségének vizsgálatához a megoldást az jelentheti, ha a tantervekben ténylegesen szereplő és mindenképpen tanítandó ismeretelemek számát határozzuk meg. Az ismeretelemek különböző súlya tekintetében az vezethet eredményre, ha az elemeket egyenként összeszámoljuk és így egy olyan végeredményt kapunk, ami az adott tantervet vagy tantervrészletet globálisan jellemzi. Mintha minden elemet ugyanazzal az átlagos súllyal vennénk figyelembe. Ez az összehasonlítások során csak akkor jelenthet gondot, ha az egyik tantervben a másikhoz képest nagyobb súllyal rendelkező ismeretelemek szerepelnek. Vizsgálatomban viszont csak a 2012. és a 2020. évi kerettantervek összehasonlítására került sor, e dokumentumok pedig a kifejtettségüket, valamint az ismeretelemek átlagos súlyát tekintve jó biztonsággal hasonlónak mondhatók.

Jó biztonsággal, de nem százszázalékosan. Problémát jelenthet (pl. milyen mélységben megfogalmazottak, hány elem van egy mondatban) jelentősen különbözhet pro és kontra. A helyzet nem az, hogy ezek mennyisége és részletezettsége eleve szétterjedt lenne a két tantervben. Ehhez egyetlen adalék: a 2020. évi kerettanterv ezt tartalmazza: „A labda nélküli technikai elemek, mint az alaphelyzet, a támadó és védekező lábmunka, a védőtől való elszakadás iram- és irányváltásokkal, lefordulások, felugrások egy és két lábról, leérkezések megtanulása, végrehajtása kontrollált környezetben, egyszerűbb játékszituációkban” (www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat). Ez az ismeretelem a 2012-es kerettantervben így szerepel: „Megállás, sarkazás, önpasszból, illetve kapott labdával” (www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2012_nat). Az összevetésből jól látható, hogy jelentős a különbség a két tantervi nyelvhasználat között. A kibontottabb szavakba öntés azonban nem feltétlenül jelent több ismeretelemet, sokkal inkább a pedagógusok számára kifejtettebb, érthetőbb, jobban vezető megfogalmazást. A „részletes szöveg vs. nem részletes szöveg” nem feltétlenül esik egybe a „több ismeretelem vs. kevesebb ismeretelem” szembenállással.

A felvázoltak azt támasztják alá, hogy a két kerettanterv tantervi struktúrája számos eltérést mutat, ilyenek például a szakpolitikai környezetből, a tantervi szerkezetből, a tantervfejlesztési, szerkezeti és mélységi elvekből fakadó különbségek. Ehhez

hozzátehetjük még a testnevelés tantervének sajátos jellemzőit is. Példaként hozható fel, hogy a 2012-es kerettanterv tematikai egységei olyan szerkezetűek, amelyben konzekvensen visszatérnek azok a tartalmi egységek, amelyek a 2020-as kerettantervben nem (pl. az adott egységhez kapcsolódó ismeretek és személyiségfejlesztési tartalmak, játékok, versenyek, prevenció és képességfejlesztési szempontok). Az sem elhanyagolható körülmény, hogy amíg a 2012-es dokumentum az „ismeretek/fejlesztési követelmények” címszó alatt, addig a 2020-as a „fejlesztési feladatok és ismeretek” megfogalmazás szerint rendezi a tartalmakat.

Ezzel együtt – meglátásom szerint – egy nem tudományos alapokon nyugvó vita-irat „elbírja” a körvonalazott differenciákat. **A két kerettantervi verzió, igaz, erőteljes korlátok között, de egymással összevethető.** A szerző szándéka szerint nem akar szakpolitikai és tantervfejlesztési szempontokat fölvenni, sokkal inkább az iskolai testnevelés tanulói munkaterheinek 2012 és 2020 közötti alakulását villantja fel, egyfajta reflexió formájában.

3.2. Az ismeretelemek számának alakulása a 2012. és 2020. évi kerettantervekben

Vizsgálódásom a köznevelés mind a tizenkét osztályára kiterjedt, a kerettantervi tagozódásnak megfelelően, két évfolyamonkénti bontásban (*1. táblázat*). Az adatgyűjtés és feldolgozás mikéntjének megértéséhez az alábbi információk szükségesek:

- A folyamatosan jelen lévő tartalmak (szervezés, rendgyakorlatok, gimnasztika, bemelegítés és levezetés) adatgyűjtésének – de tulajdonképpen az egész eljárásnak – technikáját szemlélteti a következő példa (forrás: www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat):
„*Térbeli alakzatok és kialakításuk (rendgyakorlatok)*: Egy- és kétsoros vonal, sor, oszlop, többes oszlopok, félkör és kör alakzatok, (szét)szórt alakzat, nyitódás, zárkózás, fordulatok helyben, mozgás körben és különböző mozgásútvonalon.” – ***Ez egy ismeretelemnek tekinthető anyag.***
„*Prevenció, életvezetés egészségfejlesztés*: Preventív, szokás jellegű tevékenységformák végzése egyedül, párban, és csoportban. / Motoros tesztek végrehajtása. / A biomechanikailag helyes testtartást kialakító és fenntartó gyakorlatok. / A stressz- és feszültségoldás gyakorlatai.” – ***Ez négy ismeretelemet tartalmazó tananyag.***
- A többszörözhető ismeretelemeket külön nem tüntettem fel, az egyes ismeretek minden évfolyamnál ismétlődően, újból számolva szerepelnek.
- A torna jellegű feladatoknál az ismeretelemek között minden tornaszer (talaj, támaszugrások, *lányok*: gerenda, felemáskorlát, *fiúk*: gyűrű, korlát, nyújtó) megtalálható. Ugyanakkor a nemenként különválasztott ismeretek (lásd: ritmikus gimnasztika csak lányoknak) nincsenek beszámítva.
- A kerettantervek mindegyikében a két leggyakrabban választott sportjátékot elemeztem, a kosárlabdát (minikosárlabdát) és a labdarúgást. Ennek magyarázata, hogy az iskola tárgyi és személyi feltételeinek függvényében két sportjáték választása kötelező.
- Az úszásnemek közül csak a hátúszást vizsgáltam. Ennek oka egyrészt oktatás-módszertani (lásd a hátúszás természetes mozgásformához való hasonlóságát,

egyszerű, könnyen megtanulható mozgásszerkezeti elemeit, a levegővétel technikai végrehajtásának elmaradását stb.), másrészt az a tény, hogy a kerettantervek *legalább* egy úszásnem oktatását irányozzák elő. Az úszással kapcsolatban az is kitétel, hogy: „amennyiben adottak a feltételek” – ami nyilvánvalóan tovább árnyalja vizsgálódásom érvényességét, hiszen attól még, hogy a kerettantervben szerepel egy úszás ismeretelem, egyáltalán nem biztos, hogy azt tanítják is.

1. TÁBLÁZAT

A testnevelés ismeretelemeinek száma a 2012. és 2020. évi kerettantervekben*

	A kerettantervben megadott tanóraszám		Ismeretelemek száma az „ismeretek” címszónál		A kerettantervekben megadott tanóraszámok átlaga/évfolyam		Az ismeretelemek száma összesen		Az egy tanóra jutó ismeretelemek átlagos száma	
	2012	2020	2012	2020**	2012	2020	2012	2020	2012	2020
1–2. évfolyam	324	340	120	124	160	167,5	1263	998	7,89	5,95
3–4. évfolyam	324	340	154	135						
5–6. évfolyam	324	340	279	156						
7–8. évfolyam	324	340	297	185						
9–10. évfolyam	324	340	242	205						
11–12. évfolyam*	301	310	171	193						

* A 2012. évi kerettantervekben a tantárgy neve „Testnevelés és sport”.

** A 12. évfolyamon kevesebb a tanítási hetek száma.

*** A gyógytestnevelés ismeretelemeit nem tartalmazza.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az 1. táblázat a kerettantervekben megadott tanóraszámok tekintetében nem ad új információt, az adatok a dokumentumokból kiolvashatók. A 2012-es kerettantervek két-két évfolyamonként 324, míg a 2020-as dokumentumok 340 órát irányoznak elő. Ez alól kivétel a 12. évfolyam, ahol az érettségi vizsgák miatt az összesített óraszám alacsonyabb (301 és 310). Részletes elemzést igényel viszont az ismeretelemek számának alakulása az egyes korosztályoknál. Előjáróban megjegyzendő, hogy a gyógytestnevelés ismeretelemei egyik kerettanterv adatai között sem szerepelnek, mivel ez a témakör a 2012. évi dokumentumokba ab ovo be sem került, ezért ezzel a 2020. évi tanterveknél sem számoltam.

Az ismeretelemszámok a 2012-es és a 2020-as kerettanterveknél azonos trendet mutatnak, azaz először emelkednek, majd pedig csökkennek. A 2012-es tanterveknél az értékek az 1–2. évfolyamtól 120-ról nőnek 297-re, ez utóbbi a 7–8. osztály adata. Ezen dokumentumok alapján tehát a tanulók a legkevesebb ismeretelemet az 1–2. osztályban, míg a legtöbbet a 7–8. osztályban tanulják. Ettől a korosztálytól csökkenés figyelhető meg, a 9–10. osztályban az ismeretelemek száma már „csak” 242, a 11–12. osztályban pedig 171. A trend a 2020-as tanterveknél úgy alakul, hogy az 1–2. évfolyamon az ismeretelemek száma 124, ez az érték a 9–10. osztályig bezárólag 205-re emelkedik, majd pedig a 11–12. évfolyamon 193-ra csökken.

A kerettantervek keresztadatait illetően az látható, hogy az 1–2. évfolyamon gyakorlatilag megegyezik az ismeretelemek száma (120 és 124). Ezt követően a 2012-es kerettanterv a 3–4. osztályban a 120-as ismeretelemszámot jelentősen megemeli (154-re), míg a 2020-as dokumentum az elsajátítandó ismeretek tekintetében alacsonyabb szinten marad (135). Drámai a különbség az 5–6. évfolyamnál, ahol a 2012-es kerettanterv 279, a 2020-as dokumentum viszont 156 ismeretelemet tartalmaz. A 2012-es kerettanterveknél a csúcserték a 7–8. osztályban található, ami 297, ellenben a 2020-as dokumentumnál a 7–8. évfolyam adata „mindössze” 185. A 2012-es gimnáziumi kerettantervnél a 9–10. évfolyamon csökkenés mutatkozik (242), de ez az adat még mindig magasabb, mint a 2020-as kerettantervek csúcsertékét jelentő, és a 9–10. évfolyamon megfigyelhető 205. A 11–12. évfolyamra az jellemző, hogy az ismeretelemek száma a 2012-es kerettantervnél jelentősen kisebb (171), mint a 2020-as dokumentumnál (193).

Az ismeretelemek számának összegzéseként kijelenthető, hogy a kerettantervekben az adatok gyakorlatilag egy szintről indulnak, de amíg a 2012-es dokumentumoknál az értékek nagy lépésekben változnak (többnyire nőnek), addig a 2020-as tanterveknél az „ismeretelem-terhek” a 9–10. évfolyamig fokozatosan emelkednek. A kerettantervek ismeretelem-szélsőértékei a következők: a 2012-es dokumentumoknál minimum 120, maximum 297; a 2020-as tanterveknél minimum 124, maximum 205.

A táblázat következő rubrikájában látható, a kerettantervekben megadott évfolyamonkénti tanóraszám átlagok (160 és 167,5 óra) inkább csak „technikai” jellegűek, egy későbbi kalkuláció – lásd az egy tanóra jutó ismeretelemek átlagos számát – alapjául szolgáló adatok. Ugyanakkor sokatmondók az ismeretelemek számának összesített értékei. Amikor a tanulók központi tantervek általi fokozódó terhelése kerül szóba, nem árt figyelembe venni azt a tényt, hogy **amíg a 2012-es kerettantervekben a testnevelés összes ismeretelemszáma 1263 volt, addig a 2020-as dokumentumokban ez az adat 998.**

A fokozódó terheléspotenciál cáfolatának vonatkozásában még inkább orientáló, ha az egy tanóra jutó ismeretelemek átlagos számát nézzük, amely a 2012-es kerettantervekben 7,89, míg a 2020-as dokumentumokban 5,95. Ha ezeket az értékeket

összehasonlítjuk más tantárgyakéval (lásd *Nahalka*, 2020), akkor azt láthatjuk, hogy a testnevelés a 2012-es tanterveket figyelembe véve körülbelül a fizika tárgygal (7,2-es átlag) áll egy szinten, a 2020-as dokumentumoknál pedig a történelemhez közeli (6,3-es átlag) értéket mutat. Ami viszont mindenképpen kihangsúlyozandó, hogy a testnevelés tantárgynál a 2020-as kerettantervekben szereplő összesített ismeretelemszám és az egy tanórára jutó átlagos ismeretelemszám egyaránt alacsonyabb, mint a 2012-es dokumentumokban.

4. KONKLÚZIÓK

A *Nahalka István* nyomán választott, erősen korlátozott érvényességű vizsgálati módszerrel a testnevelés tantárgynál nem volt kimutatható a terheléspotenciál (lényegében a tananyagtartalom) növekedése, ellenkezőleg, a 2020-as módosított Nat-hoz illeszkedő kerettantervekben a 2012-es dokumentumokhoz képest áttételesen a terhelés csökkenése következett be. Megjegyzendő: valójában az elemzés mindössze arra az eredményre jutott, hogy melyik tantervben jelenik meg szövegszerűen több tudáselem, tartalom.

Óvatosan kell kezelni a 2020-as dokumentumok 5,95-os egy tanórára jutó átlagos ismeretelemszámát (ez az érték a 2012-es tantervénél 7,89) is, mivel nem tudható, hogy ez a tananyagmennyiség a különböző (motoros) képességű, előképzettségű, motivációs szintű stb. tanulóknak mennyire megterhelő. Fontos körülmény még, hogy az egy tanévre jutó 34 héttel történő kalkuláció is kissé eltúlzott lehet, hiszen egyrészt számolni kell elmaradó tanórákkal, másrészt a tanév elején a munka beindítása, illetve a tanév végi lezárások is időt vesznek igénybe. Emellett azt is érdemes figyelembe venni, hogy a témák, résztémák természetétől függően az egy tanórán oktatott új ismeretelemek száma nagy szórást mutathat. Például a sportjáték (labdajáték) tananyag feldolgozásakor nem kis számban lehetnek olyan tanórák, amelyeken a ténylegesen szereplő tananyag-elem-számok akár 10-15-re is megnőnek.

Külön figyelembe veendő szempont a testnevelés más tantárgyakétól eltérő, sajátos jellege. Az iskola tevékenységkörét közelről ismerők pontosan tudják, hogy a testnevelés minden részletében más, mint a többi tárgy. A tornaterem, a sportudvar vagy az uszoda tantárgypedagógiai tevékenységei egészen mások, mint a tanteremben zajlóké (*Hamar*, 2016). Ez a kijelentés vonatkozik a tanulói munkaterhelésre is, hiszen az sem ugyanazt jelenti (jelentheti), mint az „elméleti” tantárgyaknál. Az a szempont sem hagyható figyelmen kívül, hogy a testnevelésben esetlegesen adódó tanulói túlterhelés nem azonos a sportban jelentkező túledzéssel (túlterheléssel), ami elsősorban – de nem kizárólag – egyfajta negatív alkalmazkodási folyamat.

Nagy valószínűséggel kijelenthető, hogy **a tanulói túlterhelés problémájának gyökere nem a központi tantervekben** – a tananyagmennyiségben vagy az óraszámokban – **keresendő**, annál inkább a módszertani innovációk elmaradásának terén. Példaként hozható fel a köznevelés mind a tizenkét évfolyamán, tanévenként 15–21 órában szereplő *Küzdőfeladatok és játékok*, illetve *Önvédelmi és küzdősportok* témakör, amelynek a pedagógusok nem a mértékét sokallják, hanem a hatékony oktatásához szükséges felkészültséget keveslik. A gond nem a tantervi tartalmak változtatásával, hanem a tanító- és testnevelő tanárképzésen keresztül, a pedagógusok módszertani kultúrájának megújításával oldható meg.

Vitairatom lényeges végkövetkeztetése, hogy a testnevelésben nem (sem) rendelkezünk a tanulói túlterhelés kérdésére vonatkozó, minden tudományos elvárásnak elegendő

tevé kutatási módszerekkel. Az iskolai eredetű túlterhelésről, „rossz terhelésről” és munkaterhekről számos információ származik a pedagógusoktól, a szülőktől, de a média is előszeretettel foglalkozik ezzel a témával, időnként politikai felhangokat is megpendítve. Mindezen vélemények nyilvánvalóan nem lehetnek perdöntők, már csak azért sem, mert a tanulói munkaterhek, a terhelhetőség problematikája összetett nevelési kérdés, nem egyszerűsíthető le csak és kizárólag a tantervi tartalom vagy követelmények mennyiségének kérdéskörére. A tananyag-, a követelmény- vagy az óraszámcsökkentés önmagában, de együttesen sem lehet alkalmas eszköz a dilemma maradéktalan megoldására, mivel a túlterhelés okai az iskola számos más, e módon el nem érhető (pl. pszichológiai, egészségügyi, szociális stb.) területén is keresendők. Miként *Faludi Szilárd* (1972) örökérvényűen fogalmaz:

„...a tanterv nem csodaszer, nem oldja meg összes oktatásügyi problémánkat; ha tökéletes, ha teljesen korszerű, akkor sem végzi el a pedagógus helyett az oktató-nevelő munkát.”

IRODALOM

A kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei: kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára; kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára; kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Letöltés:

www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat (2021. 12. 22.)

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozás. Letöltés: www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat (2021. 12. 22.)

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17: 290-446.

Dubecz József (2009): *Általános edzéselmélet*. ÖTM Sport, Budapest.

Faludi Szilárd (1972): Időszerű tantervelméleti kérdések. *Köznevelés*, **28**. 6. sz., 20–23.

Gergely Gyula (2004): Testnevelés. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről (2001–2003)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 347–358.

Hamar Pál (2016): *A testnevelés tantervelmélete*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Lénárd Ferenc (1961): *A túlterhelés néhány pszichológiai vonatkozása*. Letöltés: http://misc.bibl.u-szeged.hu/11792/1/mp_1961_001_4358_057-062.pdf (2021. 12. 16.)

Mayer József (2003): A tanulók munkaterheiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 7–8. sz., 70–87.

M. Nádasi Mária (2005): Értékelés a testnevelésórán a pedagógia szemszögéből. In: [n. a.]: *Értékelés a testnevelés órán, különös tekintettel az osztályozással kapcsolatos aktuális kérdésekre*. ELTE PPK, Budapest. 45–51.

Nahalka István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 165–189.

Nahalka István (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, **70.** 7–8. sz., 99–142.

Prohászka Lajos (1983 [1948]): *A tanterv elmélete*. In: *Uó: A tantervelmélet forrásai 2.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Trencsényi László (2016): *Pedagógiai írások*. Fapadoskonyv.hu, Budapest.



1938, Budapest, XII. kerület,
Bíró utca 16. Ünnepség az
Új Iskola udvarán.

Forrás: Fortepan / Ebner



1941, Budapest,
XVIII. kerület.
Ünnepség a Szent
Imre-templom
kertjében

Forrás: Fortepan /
Pálfi András



SZÖLLÖSI TAMÁS

Digitális csatornák használata az óvoda és a család kapcsolatában

Tájékép a pandémia előttről

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Az elektronikus kommunikáció már régóta természetes elvárás az óvodapedagógusok körében. A koronavírus-járvány még erősebben mutatott rá, hogy a fizikai kontaktus nélküli kommunikáció az óvodák és a családok között egy kiépített rendszert igényel (*Oktatási Hivatal*, 2020), s hogy e régóta meglévő igény kielégítése távolról sem egységes és gördülékeny. A koronavírus-krízis csak kiváltója azoknak a változásoknak, amelyek jó ideje váratnak magukra (*Zakota*, 2020). Így tehát az óvodák helyzetére koncentrálna a kérdés így szól: Mi történt eddig? Csak a különleges kényszerhelyzet okozta a digitális eszközök alkalmazását az óvodai kommunikációban, vagy 2020 előtt is voltak már ilyen törekvések?

A kérdés megválaszolásához óvodai szabályozó dokumentumok elemzésével, illetve online kérdőívek eredményeinek vizsgálatával igyekeztem közelebb kerülni. A munka során arra vonatkozóan is kirajzolódtak összefüggések, hogy a közelmúltban milyen változásokon ment keresztül az óvodák és a családok kommunikációja. Amellett, hogy elsődlegesen az óvodai digitális kapcsolattartási platformok álltak a kutatás középpontjában, a vizsgálat kiterjedt a tradicionális kommunikációs formákra is annak érdekében, hogy további összefüggéseket lehessen megállapítani.

Többféle kutatási módszer együttes alkalmazása tűnt eredményre vezetőnek. Óvodai dokumentumok tartalomelemzésével felderíthetőek voltak az intézmények által írásban szabályozott kapcsolattartási formák, és történtek utalások a kommunikációs eszközökre is. Másrészt óvodapedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálatallal feltárható volt a csatornák írásban nem szabályozott működése is. Arra is választ kaphattunk, hogy a kérdőíveket kitöltők szerint változtak-e a társadalmi igények, a szülők elvárásai.

A kutatást a pandémia előtti hónapokban kezdtem, s bár aztán befolyásolta az eredményeket a járvány miatti össztársadalmi „leállás”, ezúttal hangsúlyozottan azokra a megállapításokra fókuszálok, amelyek még a „régii életünkre” vonatkoznak. Teszem ezt azért, mert meggyőződésem, hogy az új típusú élmények, sokkhatások feldolgozására és egészséges kezelésére csupán akkor van reális lehetőség, ha pontosan el tudjuk különíteni a hirtelen előálló helyzetből adódó szükségszerű (és remélhetőleg középtávon

könnyen áthidalható) működési nehézségeket a már korábban is jellemző, legfeljebb rejtve maradt rendszerszintű problémáktól.

A CSALÁD ÉS AZ ÓVODA KÖZÖTTI KOMMUNIKÁCIÓ

„Az óvoda a köznevelési rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye, a családi nevelés kiegészítője, a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig. [...]” (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet, 2018). Az együttműködés evidens módon magába foglalja az egymással való közvetlen kommunikációt is a résztvevők között – enélkül nem lehetne eredményes a családi nevelés „kiegészítése”. Az óvoda és a szülők illetően információ-cseréje, együttműködése azonban több úton is megvalósítható, századunkban akár elektronikus csatornák felhasználásával is. Az óvodáknak pedig lépést kell tartaniuk a tömegkommunikációs eszközök fejlődésével. „A digitális átalakulás nem választás kérdése, olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században.” (Németh, 2019, 99. o.).

Az óvoda kapcsolati hálójának, kommunikációs rendszerének vizsgálata kedvelt kutatási téma. Magyarországon elsősorban az olyan hagyományosnak tekinthető csatornák kerültek előtérbe, amelyeket már az 1950-es években is alkalmaztak az intézmények és a családok. A központilag szabályozó dokumentumok, mint az 1957-es Nevelőmunka az óvodában (Földesi, 1964) vagy az 1971-es Óvodai nevelés programja (Bakonyi és Szabadi, 1985) már említik a család és az óvoda kapcsolati formái közt az egyéni beszélgetést, családlátogatást, szülői értekezletet, a szülői munkaközösségen keresztül történő nevelő és szervező munka lehetőségeit, a beiratkozáson történő találkozást, a közös rendezvényeket, ünnepeket, a szülői közösségi munkát. Mindezek a mai napig is működnek. Az óvodai nevelés országos alapprogramja e tekintetben is kellőképp **tág teret biztosít a pedagógusoknak és a családoknak**. Újabb kutatások még inkább előtérbe helyezik az óvodákban a személyes kapcsolattartás jelentőségét. Például Török Balázs egy 2015-ös kutatásban azokat a tényezőket vizsgálta, amelyeket fontosnak tartanak a szülők az óvodaválasztáskor. A szülők kiemelték a gyermekprogramok színes választékát, kitértek a nyílt napokra, a napi szintű egyeztetésekre, de szóba jöttek a játékonysági, adománygyűjtő rendezvények, amelyek a szülők és az intézmények közötti kapcsolat megerősítésének fő eszközévé váltak. A szülők és az intézmények közötti szoros kapcsolat pozitívan hat a koragyermekkorai fejlesztés és gondozás minőségére, így a szülők és közösségek elkötelezettsége ma már jelentős hangsúlyt kap (Török, 2015). A kutatás széleskörűen vizsgálta a kapcsolattartás lehetőségeit, de a digitális opciók kutatására nem tért ki.

F. Lassú Zsuzsa egyik munkája szintén az óvoda és a szülők kapcsolatára fókuszál. A szerző 2012-es kutatásában a rendszerváltás körüli időszakot vizsgálta. A megkérdezettek 77%-a számolt be arról, hogy gyermeke óvodapedagógusaival pozitív volt a viszonyuk, és rendszeresen információt cseréltek. Majdnem minden válaszadó kiemelte az óvodapedagógussal történő mindennapos beszélgetést, de megemlítették a szülői értekezletet, a nyílt napot, az ünnepeket, mely utóbbiak egy része számukra is látogatható volt. Kevesen szóltak a családlátogatásról (8%), de többen számoltak be az óvodai faliújság vagy üzenőfüzet használatáról, amit hasznosnak találtak (F. Lassú, 2012). E kutatásban is elsősorban a közvetlen kontaktformákat említették a szülők, a személyes találkozást nem feltételező (írott) formákat is említették, viszont a telefonos, elektronikus üzenetváltás nem jelent meg a válaszokban.

A fenti kutatás mellett *F. Lassú* és munkatársai olyan hazai jó gyakorlatról is írnak, amely a szülők intézményi bevonódását célozta meg. Az itt említett kapcsolattartási formák a következők: fogadóóra, szülői értekezlet, a mindennapi személyes találkozás, ünnepek és rendezvények, szülői önkéntes munka az óvodában. Itt már az információs technológia is megjelent mint a kapcsolattartás egyik lehetősége. Az intézményi honlap előnyét az informálás gyorsaságában látták a pedagógusok, illetve abban, hogy **a felületen fotókat is meg tudtak osztani a szülőkkel**. Az intézmény elektronikus levelezése is felértékelődött és az egyoldalúsága megváltozott; a szülők ugyanis e-mailen is egyre többször reagálhattak az intézmény üzeneteire (*F. Lassú, Perlusz és Marton, 2012*).

A nemzetközi irodalomban finn, norvég, amerikai, szlovák, szlovén és ukrán tanulmányok is születtek, amelyek vizsgálták az intézmények és családok digitális információáramlását. Többségében iskolai példákra van szó, de elvétve lehet találni óvodában végzett kutatásokat is. Mindenesetre némi párhuzamot vonhatunk az intézménytípusok között, ezért az eredmények tekintetében érdemes akár iskolai példákat is vizsgálni. Az áttekintett tanulmányok arra világítanak rá, hogy az intézmények és a szülők kommunikációja hatással van a pedagógiai munkára, és mind gyakrabban a digitális formák is megjelennek az ilyen hatást kifejtő kapcsolattartás csatornáinak között.

Egy szlovén kutatásban azt tapasztalták, hogy a szülők és az óvodák hatékony együttműködése gazdagabbá teszi a gyermekek tapasztalatszerzési lehetőségeit. A felnőttek kooperációja pozitív minta a gyermekek számára, ezzel pedig színvonalasabbá tehető a pedagógiai munka minőségé. A szülőkkel folytatott konstruktív együttműködés számos szakmai kötelezettséggel jár az óvodapedagógus számára, ugyanakkor számos szakmai előnnyel is (*Devjak és Berčnik, 2017*). Egy amerikai vizsgálatban megállapították, hogy a családok olyan kommunikációt igényelnek az iskolától, amely biztosítja a gyermekekkel való törődés összehangolását, és amely elősegíti a szülők és az iskola közötti érthetőséget (*Heath, Maghrabi és Carr, 2015*). Ez a megállapítás iskolai közegben született, de igaz lehet az óvodákra is. Erre utal egy norvég óvodai kutatás, amely szerint az óvodapedagógusok és szülők közti jó kommunikáció építő hatással van a gyermek teljesítményére, ezért is indokolt az intézményi információcsere folyamatos fejlesztése. A legfontosabb kihívások, amelyekkel az óvodáknak a fentiek érdekében meg kell küzdeniük: a digitális kompetencia fejlesztése, a szülők hatékony bevonása, az alkalmazottak bevonása, a változásokkal szembeni ellenállással való megküzdés (*Bergh, 2018*).

Amerikai, finn és szlovák kutatások bizonyítják, hogy a tanárképzésben lényeges a digitális kompetenciákra koncentrálni, mivel mindez a 21. századi oktatásban már megkerülhetetlen (*Gruber, 2016, Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara és Tirri, 2019, Szókö, 2011*). Ugyanakkor egy Ukrajnában végzett óvodai vizsgálat eredményeiben megjelenik az óvodapedagógus felkészültségének nélkülözhetetlensége, valamint hogy munkájában elengedhetetlen, hogy az információs társadalom részese legyen, és ismerje a modern technikai eszközöket. Mindez a hatékonyabb, kreatívabb munkavégzés érdekében szükséges. Egyes ukrán óvodákban szülői értekezleteken is használnak digitális prezentációkat, technikai eszközöket (*Reho, 2015*). Éppen ezért szükséges az óvodapedagógusok megfelelő digitális képzettsége.

AZ ÓVODA ÉS A CSALÁD KOMMUNIKÁCIÓS CSATORNÁINAK VIZSGÁLATA

Amiről az óvodai dokumentumok árulkodnak

A kutatás során magától értetődőnek tűnt az óvodák szervezeti és működési szabályzatainak elemzése, ugyanis a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet előírja a szabályzatok tartalmát, amelyeknek meg kell határozniuk az óvoda és a szülői szervezet, közösség közötti kapcsolattartás formáját, rendjét. A dokumentumelemzéshez az internet nyújtott segítséget és az adatelemzésbe 100 különböző óvodai szervezeti és működési szabályzat került mintaként, továbbá 100 – szintén interneten megtalálható – házirend és 100 darab óvodai pedagógiai program. A kiválasztásnál szempontként szerepelt, hogy minden településtípus képviseltesse magát.

Az volt a tapasztalat, hogy főként az említett EMMI rendelet meghozatalától vette kezdetét a dokumentumok internetes közlése, tehát a vizsgált mintába 2012-től 2020-ig elkészült dokumentumok kerültek.

Fontos kiemelni, hogy a 300 dokumentum nem ugyanazon 100 intézményből származik (bár van átfedés). Ennek megfelelően elsősorban általános megállapításokat lehetett tenni, mintsem konkrét intézményeket vizsgálni. Számolnunk kell azzal is, hogy a dokumentumokból kinyert értékek témánk szempontjából sem feltétlenül fedik a teljes valóságot; a dokumentumok terjedelme miatt csupán azon szakaszok elemzése történt meg, amelyek kifejezetten a témával kapcsolatosak, de lehetséges, hogy a dokumentumok többi részében is vannak utalások a kapcsolattartás formáira, melyekkel bővíthető lenne a kommunikációs formák listája. A szabályozók adatelemzése csak a leírt formákra korlátozódik, és nem a megvalósított gyakorlatra (ennek okán kérdőíves felméréssel egészült ki a vizsgálat).

A vizsgált mintába került működési szabályzatokról megállapítható, hogy többségük a tradicionális és személyes kapcsolattartási formákat írja elő. A szülők informálására a szülői értekezlet (98) és a fogadóóra (89) a legáltalánosabb gyakorlat. A faliújság is népszerű (92). Megjegyzendő, hogy a honlapok magas arányban (86) jelennek meg a szabályzatokban, ám a szöveggörnyezetből az olvasható ki, hogy elsősorban az intézményi dokumentumok megtekinthetőségének egyik lehetőségeként jelölik. Az e-mail megjelenésének aránya igaz, hogy alacsonyabb a fentebbiekhez képest (30), viszont a szöveggörnyezet arra utal, hogy az elektronikus levelezés esetében gyakoribb a kétirányú alkalmazás.

A szabályzatok mellett 100 darab 2010 és 2020 között hatályos óvodai házirend is a minta részét képezte. A házirendek közül 94 külön részt szentel a kapcsolattartás témájának. Az eredmények hasonlóak a szervezeti és működési szabályzatoknál tapasztaltakhoz. A személyes találkozást igénylő interakciós lehetőségek vannak túlsúlyban (szülői értekezlet, fogadóóra, faliújság). Eltérés, hogy egy gazdagabb spektrumot kínálnak, például 12 esetben merül fel a szülői elégedettségmérés, 18 házirendben írnak a szülői értekezleteken kívüli találkozókról, szülői estekről. A szabályzatokhoz képest a házirendek több alkalommal olyan **informálisabb jellegű interakciókról írnak**, mint a szülők és a pedagógusok közti napi szintű egyeztetések. Hat házirend tér ki online közösségi oldalakon zajló kommunikációra. A weboldalak ismét olyan kontextusban jelennek meg, amely az egyoldalú informálásra enged következtetni. És csupán négy esetben merül fel kifejezetten kapcsolattartási lehetőségeként a telefonos egyeztetés.

A vizsgált 100 pedagógiai program is a fentiekkel egy időben volt hatályos. A tanulmányozott programok mindegyike tartalmazott olyan szakaszt, amely az óvoda és a családok kapcsolatáról ír. Az óvodai nevelés országos alpprogramjának egyes sorait a dokumentumok 25%-a konkrétan idézi, ennek megfelelően azt fogalmazzák meg, hogy az együttműködések formái változatosak, és szinte bármilyen kapcsolattartási forma alkalmazható, amelyet az óvoda és a család teremt meg. Megjelenik az ötletláda, a szülők önkéntes munkája, a helyi sajtóban közölt óvodai információk, néhol még „oviújság” is. Elégedettséget mérő kérdőívek és tájékoztató rendezvények is szerepelnek a felsorolásokban.

Általánosan igaz a programokra is, hogy elsősorban a hagyományos kapcsolattartási formákat helyezik előtérbe. Kiemelkednek közülük a családokkal szervezett közös programok, rendezvények (93), ezt követik a szülői értekezletek (87), fogadóórák (82), családlátogatások (79), nyílt napok (79), és a napi szintű egyeztetések (76). Ezek mindegyike megjelent már az 1957-es Nevelőmunka az óvodában és az 1989-es Az óvodai nevelés programjában is, tehát joggal nevezhetjük őket tradicionálisnak. De az adatok sokban hasonlítanak *F. Lassú* kilencvenes éveket vizsgáló kutatásának eredményeire is (2012).

Az intézményi honlapot tizenhárom esetben kifejezetten a kapcsolattartás eszközeként említik a programok. Tizenegy alkalommal írnak az elektronikus levelezésről, online levelezőlistákról, de négy programban az online közösségi média is felmerül. Ugyancsak négy alkalommal írnak a programok az óvodában készült videofelvételek megosztásáról. A telefon csupán két esetben került be kifejezetten az óvoda és a családok kommunikációs csatornáinak listájába, de a programok egészében ennél gyakoribb a telefonos megbeszélések említése. A szövegrészekben elsősorban az óvoda és az azt támogató intézmények, a fenntartó közti kommunikációs csatornaként jelenik meg a telefon.

Bár a falvak, községek adták a minta 33%-át, közülük mégis csupán egy program említett egyetlen elektronikus lehetőséget (e-mail) a családokkal történő kapcsolattartási formaként, míg a többi településtípus óvodai pedagógiai programja közül összesen 33 utalt ilyenre. Viszont **a kistelepülések** óvodai pedagógiai programjai **jelölték meg a legtöbbször a napi szintű megbeszéléseket** szülők és pedagógusok között, illetve a faliújság és a szülői elégedettségmérés használatának aránya is magasabb volt, mint a városokban.

A háromféle dokumentum elemzésének eredményeit összegezve elmondható, hogy jellemzően mindegyik dokumentum ír a kapcsolattartás fórumairól. Alapvetően a dokumentumok közti koherencia jól érzékelhető, viszont érdekes, hogy egyes formák a szervezeti és működési szabályzat formális keretein belül meg sem jelennek, ám a házi-renden át a pedagógiai programig jutva egyre több kapcsolattartási lehetőséggel találkozunk (*l. táblázat*). Ugyanígy igaz ez a digitális kapcsolattartás formáira is. A telefonhasználat, a videó-/fényképmegosztás és ennek szabályozása a többi kapcsolattartási módhoz viszonyítva ritkán tűnik fel a mintában. A telefonos egyeztetés a dokumentumok más-más részeiben ugyan jelen van, de elsősorban nem az óvoda és a család közti információcsere céljából használt lehetőségként.

1. TÁBLÁZAT

A dokumentumokban megjelent kommunikációs csatornák

Dokumen- tum	Kommunikációs formák
Szervezeti és működési szabályzat	A szervezeti és működési szabályzatokban megjelent kapcsolattartási formák:
	<ul style="list-style-type: none"> – Szülői értekezlet – Faliújság/Hirdető tábla – Fogadóóra – Honlap/Weboldal – Közös programok a családokkal – Nyílt nap – Családlátogatás – E-mail
Házirend	A fentiek mellett a házirendben megjelenő további kapcsolattartási formák:
	<ul style="list-style-type: none"> – Napi szintű beszélgetés a pedagógussal – Szülői fórum/szervezett előadás – Szülői elégedettségmérés – Írott szülői tájékoztató – Honlap/Weboldal – Online közösségi médiafelület – Videó/fotó megosztása – Telefon
Pedagógiai program	A fentiek mellett a programokban megjelenő további kapcsolattartási formák:
	<ul style="list-style-type: none"> – Szülői önkéntes munka – Helyi sajtó – Oviújság

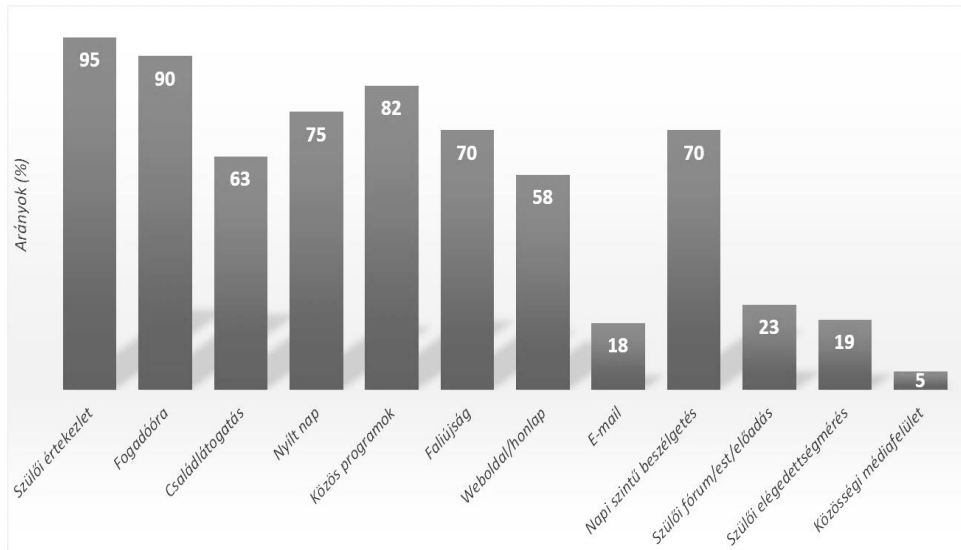
FORRÁS: saját szerkesztés

Az óvoda és a családok közti lehetséges kapcsolattartási formák mellett csupán néhány példa található az IKT eszközök megjelenésére; egy-egy programban írnak a fénymásolókról, nyomtatókról, számítógépekről, de nem tipikus, hogy konkrétan megemlítsék a laptopokat, fényképezőgépeket vagy okostelefonokat.

A háromféle dokumentumból kinyert információk összesítéséből az derül ki, hogy 2000 után is csak néhány digitális kapcsolattartási forma nyert teret a formális intézményi szabályozó dokumentumokban (1. ábra). Egyedül a honlap használata számíthat jelentősnek. Az elektronikus levelezés, illetve a közösségi médiafelületek lehetőségének kiaknázása a sor végére kerül. A hagyományos kapcsolattartási formák közül pedig a faliújság megjelenési arányai utalnak változásra.

1. ÁBRA

A dokumentumokban a legtöbb alkalommal megjelent kapcsolattartási formák összesített átlaga



FORRÁS: saját szerkesztés

Mit mutat a gyakorlat? – A kérdőíves felmérés eredményei

Az online kérdőívet 294-en töltötték ki. A kérdőív első részében elsősorban demográfiai adatokat kértünk, hogy később összehasonlításokat tehessünk, összefüggéseket állapíthassunk meg. A válaszadók mindegyike óvodában dolgozik óvodapedagógusként. Többségük (178 fő) 2000 előtt kezdte meg a munkáját, míg 116 fő a 2000-es években vált pályakezdővé. A pedagógusok 30%-a tölt be valamilyen vezetői posztot, ők intézményvezetők, vezető helyettesek vagy munkaközösség-vezetők. Az alanyok életkori eloszlása azt mutatja, hogy – eltérő arányokban, de – mindegyik generáció képviseltette magát. A válaszolók munkavégzésének településtípusa is kellőképp vegyes: 31%-uk kistelepülésen dolgozik, majdnem harmaduk városban vagy megyeszékhelyen, és közel 40%-uk fővárosi óvodákban végzi hivatását.

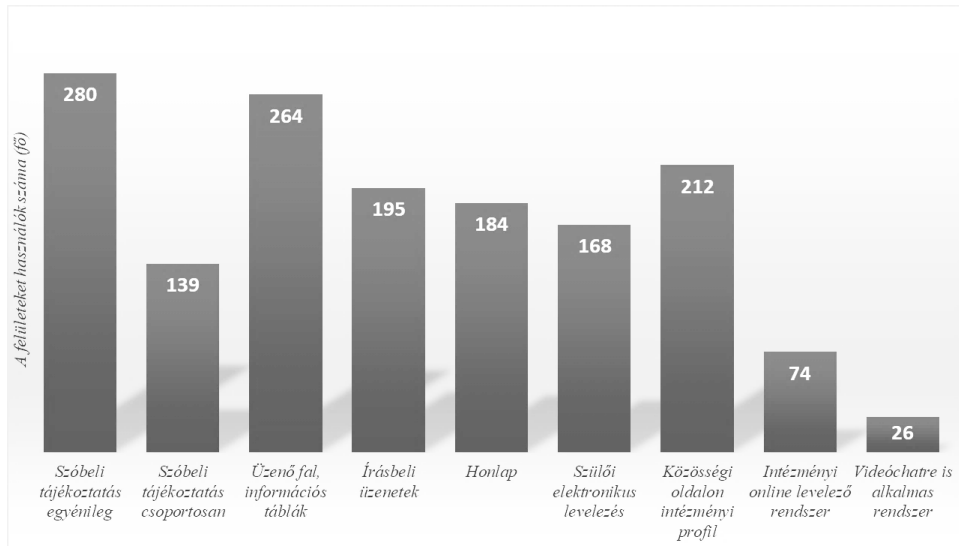
A kérdőív második része a családokkal történő kommunikációra vonatkozik. A megkérdezettektől általános információkat kértünk az intézményi szabályozásokat, irányelveket illetően. Valamint rákérdeztünk arra, hogy az óvodapedagógusok milyen hagyományos és milyen modern technikai eszközök segítségét veszik igénybe a kapcsolattartás során. Úgy szintén arra is, hogy az intézmények milyen elérhetőségekkel, információs felületekkel rendelkeznek a szülőkkel történő rendszeres kapcsolattartásra. A válaszokból (2. ábra) kivehető, hogy a gyakorlatban markánsabban érvényesül a honlap összekötő szerepe, mint ahogy az a dokumentumokból kitűnik, illetve a közösségi oldalak használata (212) kiemelkedő kapcsolattartási forma. A dokumentumokhoz képest ez az adat a leginkább eltérő – ott átlagosan 5%-os volt a megjelenési arányuk, míg a

kérdőívekben válaszolók 72%-a azt nyilatkozta, hogy rendelkeznek intézményi közösségi oldallal. Az elektronikus levelezőrendszer (168) is meghatározóbb, mint ahogy a szabályzatokban megjelent. A pedagógusok a Facebookot emelték ki, de többen olyan elektronikus lehetőségeket írtak még, mint mobil- vagy vezetékes telefonos megbeszélések, az sms, a chat, a Messenger, Skype, WhatsApp, a digitális osztályterem és a digitális napló.

A pedagógusok által fenntartott csatornákat illető eredmények is a fentiekhez hasonlóan alakulnak. Az egyéni, személyes megbeszélések a lista elején szerepelnek (99%), majd ezt követik a szülői értekezletek (90%), de elenyésző különbséggel követik az online közösségi üzenő rendszerek (88%). Mögöttük megjelenik még a faliújság, amely a pedagógusok háromnegyedénél továbbra is gyakori felület, illetve számottevő a telefon és az elektronikus levelezés is. A válaszadók 35%-a használ elektronikus levelezőrendszert, ezt az összes alany 13%-a az egyik leghatékonyabbnak is tartja, emellett az online közösségi felületek alkalmazását 65%-uk találja eredményesnek a családokkal történő kapcsolattartásban.

2. ÁBRA

A kérdőívet kitöltők válaszaiban megjelent kommunikációs csatornák, felületek



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok többsége tudatosan figyel arra, hogy egy-egy témával milyen csatornán keresi meg a családokat. Ugyanakkor a válaszok közt megjelenik a szülők fokozott online kapcsolattartási igénye, és az, hogy egyes hagyományos kapcsolattartási formák – mint a faliújság – kezdik elveszíteni hatékonyságukat. A pedagógusok megválogatják, hogy milyen jellegű üzenetet, milyen platformon osztanak meg. A legtöbb pedagógus (84%) az óvodai csoportról, a gyerekekről oszt meg fotókat, videofelvételeket online fórumon. Hogy ez a fórum nyílt vagy zárt, arra nem terjedt ki a kutatás ezen

része, arról viszont született adat, hogy a felvételek felhasználásáról a kitöltők 97%-a nyilatkoztatja a szülőket. Az óvodapedagógusok 78%-a megjelölte, hogy online felületeken megoszt általános intézményi információkat, aktualitásokat. Többségükben ezen a téren találják hasznosnak a pedagógusok az internetes felületet a szülőkkel történő érintkezésben. A válaszolók több mint fele megjelölte még olyan opciót, hogy játékos tevékenységformákat, élményszerzési lehetőségeket ajánl a szülőknek online, de az óvodán kívüli javasolt szabadidős tevékenységek megosztása is ugyanilyen népszerű. Az online felületeket a pedagógusok 41%-a használja a gyermekekkel az óvodában megismertetett versek, dalok, egyéb ismeretek továbbítására, 24%-uk pedig a csoport éves vagy aktuális projektjeit is közzéteszi. Az alanyok 30%-a irodalmi anyagokat is ajánl, majdnem ugyanennyien gyermekneveléssel kapcsolatos szakmai könyveket is javasolnak a szülőknek az online fórumok felhasználásával. Viszonylag kevesen közölnek egy-egy adott gyermekről fontosabb információt. A gyermek pedagógiai jellemzését vagy a mérés-értékelési eredményeit csupán néhányan továbbítják interneten a szülőknek, az ilyen jellegű információkat elsősorban személyesen közlik a pedagógusok a családokkal.

A válaszoló pedagógusok 67%-a érzi úgy, hogy változtak a szülők elvárásai. Ez főképp a 2000 előtt munkájukat megkezdett pedagógusokra igaz: több mint 70%-uk érez változást a szülők elvárásaiban, míg a 2000 után pályára lépőknek mintegy 60%-a vélekedik ugyanígy. **Magasabb arányú eltérés inkább a korosztályok között tapasztalható:** a 40 év alattiaknak ugyanis csupán az 56%-a érez változást, a 40 év fölöttieknek viszont 74%-a.

A szülői elvárások változásáról szóló legtöbb pedagógusi válaszból az derül ki, hogy a szülők egyre gyakrabban igénylik a gyors, azonnali tájékoztatási formákat. Néhány pedagógus azt írja, hogy a szülők munkaidejükön kívül is keresik őket, akár este is üzenetet írnak, és kérdéseket intéznek feléjük. Többen megjegyezték, hogy a szülők jelentős része rendelkezik a megfelelő technikai eszközökkel, számukra fontos az online térben zajló információáramlás, és az óvodapedagógusoktól is azt várják, hogy online üzenjenek, vagy ilyen módon válaszoljanak a kérdéseikre.

Van, aki megfogalmazta, hogy a szülők kevésbé figyelik az óvodákban gyakran használt faliújságot, a szóbeli információcserét és a hagyományos formákat online meg kell erősíteni. Néhány vélemény szerint a szülők továbbra is elsősorban személyesen, szóban keresik fel a pedagógusokat, de ennek a formának a népszerűségét kis különbséggel rögtön a közösségi oldal követi. A telefonos megkeresések már ritkábbak, de még jóval több esetben fordulnak elő, mint az elektronikus levelezési formák.

A kapott adatokat és a kifejtett véleményeket figyelembe véve az a tapasztalat, hogy az online térben megvalósított intézmény/pedagógus-család kapcsolattartás valóban számottevő lett az elmúlt néhány évben, de a személyes kontakt megőrizte elsőbbségét. A digitális kapcsolattartási formák esetében előnynek tartják a pedagógusok az üzenet továbbításának gyorsaságát és maradárdóságát, ugyanakkor úgy érzik, a szülők a kellenél több alkalommal és időkorlátok nélkül igénylik online az információkat.

A pedagógusok elektronikus eszközhasználatát illetően kiderült, hogy a válaszadók többsége (90%) használ okostelefont a családokkal történő kommunikáció során, de több, mint az alanyok fele (65%) laptopot vagy notebookot is alkalmaz. Asztali számítógépet csupán a kérdőívet kitöltők harmada használ, tabletet pedig csak egytizedük. A 294 fő közül 50 fő csak és kizárólag az okostelefont jelölte meg alkalmazott technikai eszközként, mást nem is használ erre a célra. Az okostelefon alkalmazása népszerű

minden korosztály esetében, a 21–25 éves korosztály képviselői mindannyian használják ezt a technikai eszközt.

Négyen nyilatkoztak úgy, hogy tartottak már teljes egészében online szülői értekezletet, heten pedig azt válaszolták, hogy csatlakoztak már szülők online is az adott fórumhoz. A fogadóórák esetében kicsit magasabb volt ez az arány, a pedagógusok 11%-a ugyanis szervezett már egyéni online megbeszélést szülőkkel. Minderről összességében megoszlott a pedagógusok véleménye. Többségben voltak azok, akik elleneztek, de legalábbis negatívan vélekedtek a fogadóóra vagy a szülői értekezlet online megvalósításáról. Néhányan voltak, akik teljesen elzárkóztak, és semmilyen körülmények között nem tartanák meg online sem a fogadóórát, sem a szülői értekezletet. Vannak, akik esetenként elfogadhatónak, előnyösnek is gondolják az online megvalósítást. Úgy vélik, hogy **a fogadóóra elképzelhető online formában is**, de a szülői értekezletek ilyen jellegű kivitelezését már problémásnak találják. Akik ehhez hasonló véleményen vannak, általában már ki is próbálták az online formákat.

A pandémia után már minden bizonyos változtak ezek az arányok, és vélhetően többen vannak, akik éltek az online értekezlet vagy fogadóóra lehetőségével. Nem elképzelhetetlen, hogy a zárások miatt erre kényszerült még az az óvodapedagógus is, aki egyébként elutasította volna ezt a fajta megoldást.

A kérdőív harmadik részében az óvodapedagógusok saját szakmai munkájukat jellemezheték. A kitöltők bizonyos állításokat értékelhettek magukra nézve egy 1-től 7-ig terjedő skálán. Ennek alapján a legtöbb pedagógus úgy értékelte önmagát, hogy inkább figyelembe veszi a szülői igényeket a tájékoztatás módjával kapcsolatban (átlagérték 6,2), és a szülők visszajelzései is azt mutatják, hogy elégedettek a kommunikációs formákkal, módokkal (átlagérték 6,1). Egy olyan állítást is értékelhettek az óvodapedagógusok az önértékelési részben, amely úgy hangzik: „Pedagógiai munkám eredményességét támogatja a szülőkkel történő online kapcsolattartás.” Az átlagértékek tapasztalatai alapján – igaz, ez volt a legalacsonyabb (5,1) a maximális „7-es” értékhez képest – a pedagógusok inkább úgy érzik, képesek úgy felhasználni a technikai eszközöket és az online tér nyújtotta lehetőségeket a kapcsolattartás során, hogy az támogassa a pedagógiai munkájukat.

Több esetben láthatjuk, hogy a digitális kommunikációs csatornák tekintetében eltérés van a pedagógusok véleménye között, illetve a gyakorlatukban is. Ennek sok oka lehet, köztük az óvodapedagógus hozzáállása, tapasztalatai, a szülői közösség lehetőségei, az óvoda eszközállománya vagy a kialakult intézményi szokások. Mindenesetre a válaszokból az derül ki, hogy van olyan pedagógus, aki egyedül igyekszik kiválasztani a legalkalmasabb kapcsolattartási formákat, vannak, akik a közvetlen kollégájukkal párban határozzák meg az alkalmazott kommunikációs csatornákat, de arra is volt utalás, hogy egy-egy intézményen belül közösen próbálják szabályozni a pedagógusok a szülőkkel történő kapcsolattartás lehetőségeit, és együtt hoznak döntéseket a kérdésben. Egyes esetekben pedig pontosan ezt a párbeszédet, ezt a szakmai egyeztetést hiányolják az óvodapedagógusok.

A pedagógusok szabadon megfogalmazott válaszokat adhattak olyan kérdésekre, amelyek az óvodai online kommunikációra vonatkoztak. Itt kitérhetek arra, hogy pontosan milyen változásokat tapasztalnak a szülők részéről a digitális csatornák alkalmazását illetően, vagy hogy milyen megoldásokat próbálnak bevezetni az intézményekben. Néhány példát most ki is emelnék közülük:

„Egyre többen kéri a facebook használatát, mivel az okos telefonok térhódításával szinte azonnal elérhetőek az információk.”

„Többféle csatornán tartjuk a kapcsolatot a szülőkkel, mert nem azonosak a lehetőségeik. Nem mindenkinek van elektronikus elérhetősége. [...]”

„[...] Sajnos, nem egységes a kapcsolattartás az óvodapedagógusok között, mindenki más formában tartja a kapcsolatot a szülőkkel. Nincs igazából jól le szabályozva a dokumentumokban.”

„Többen szeretnének a közösségi oldalon csoportot, viszont ezt az óvoda vezetősége nem engedélyezi.”

„[...] leggyakrabban a facebook zárt csoportunkban osztok meg közérdekű információt (melynek az óvodavezető, mint adatvédelmi felelős is tagja) és **Messenger is kommunikálok a szülőkkel, ha szükséges, de csak az óvodai nyitva tartás időintervallumában.**”

„[...] El kell sajátítani az online kapcsolattartás módját és etikettjét.”

A 294 kitöltő között intézményvezetők is szerepeltek (36 fő). A szabad megfogalmazású válaszaikból érződik, hogy szükségesnek látják az online kommunikációnak is egy bizonyos keretet, etikettet biztosítani. Konkrét lépések ritkán jelennek meg a vezetők válaszaiban, de néhány pedagógus tesz utalást arra, hogy az intézményvezetők szabályokat hoznak az online kapcsolattartásra vonatkozóan.

A példák arra engednek következtetni, hogy az óvodákban valóban sokféle megoldást alkalmaznak a digitális, elektronikus kapcsolattartáshoz. Ez a fajta diverzitás természetes is, hiszen a módszerek hatékonysága óvodánként eltérhet, más-más szülői és pedagógusi igények merülhetnek fel. Lényeges, hogy először a nevelőtestület tudjon közösen szabályokat alkotni, legyenek képesek közösségként döntéseket hozni, majd azokat a gyakorlatban is egységesen képviselni. Persze, ha szükségét látják a változtatásoknak, akkor annak megfelelően érdemes újra átgondolni az újításokat. Ebben is nagy jelentősége van a pedagógusok és a vezetők reflektív szemléletének.

KONKLÚZIÓ

A hazai óvodákban a központilag szabályozott elvárások tág lehetőséget biztosítanak az intézmények és a családok közötti kapcsolattartási formák kialakításához. Így elsősorban az intézmények saját maguk által megfogalmazott szabályai dominálnak.

A szülők már a pandémia előtt is határozottan igényelték az óvodák, óvodapedagógusok online jelenlétét. Mivel a szülők elvárásai változtak, kifejezetten ebből az okból kerültek az óvodák lépéskényszerbe. Ennek megfelelően, ha jelentkezett is ellenállás, összességében törekedtek az óvodák a rugalmasságra, a megfelelő változtatások bevezetésére. Am ez egy kísérletező szakasznak tűnt – egy olyan puhatolózó fázisnak, amely 2020 márciusában, a Covid19-járványhelyzet első szakaszában korántsem járt a szintézisteremtés és egy új szisztéma bevezetésének a közelében. Az óvodapedagógusok

úgy érezték, hogy a digitális kapcsolattartásnak még nem alakult ki az a megfelelő szabályozása, amely mindkét fél számára kielégítő lenne.

Kétségtelenül hangsúlyosabb most az óvodákban a digitális kommunikáció szerepe, mint húsz évvel ezelőtt (2. táblázat). Bizonyos hagyományos kapcsolattartási módszerek esetében változásokat tapasztaltak a pedagógusok a szülői igényekben, szokásokban. De a személyes találkozásokat, a napi és heti szintű egyéni megbeszéléseket még mindig a leghatékonyabb kommunikációs formaként kezelték (és kezelik máig).

Viszont **elkezdődött a tradicionális fórumok online kibővítése.**

Kutatási eredményink szerint teljes váltást nem tudtak elképzelni az óvodapedagógusok, de sok esetben hatékonyak találták a párbeszéd digitális megerősítését. Így például a faliújság már 2020 elejére sokat veszített jelentőségéből, és inkább a honlapon, közösségi oldalakon közzétett online hírek vették át a szerepét.

2. TÁBLÁZAT

A kommunikációs formák, eszközök gyarapodása

Időszak	Kommunikációs formák	Új technikai eszközök
XX. század dokumentumai	<ul style="list-style-type: none"> - Beiratkozás - Egyéni beszélgetés/Fogadóóra - Óvodapedagógussal történő mindennapos találkozások - Családlátogatás - Rendszeres szülői értekezletek - Nyílt nap - Szülői munkaközösség alakítása - Szülői munkaközösségen keresztül történő nevelő és szervező munka. - Közös rendezvényeket, ünnepeket - Szülői közösségi munka 	<ul style="list-style-type: none"> - Televízió - Rádió
Kilencvenes évek	<ul style="list-style-type: none"> - Rendkívüli szülői értekezletek - Üzenő fal - Faliújság - Üzenő füzet - Szülői önkéntes munka - Óvodai kirándulás, családi nap - Jótékonyági bál 	-

2000-2015	<ul style="list-style-type: none"> – Kívánságláda – „Szülőnevelés” – Írásos tájékoztató, PR anyag (szórólap, plakát) – Dokumentációk nyilvánossá tétele – Alapítványi kuratórium – Rövid üzenetek, hanghívások – Elektronikus levelezés – Képeket megosztása – Web-felület – Intézményi honlap – Csoport honlap – Zárt közösségi felület használata 	<ul style="list-style-type: none"> – Telefon – Számítógép – Nyomtató – Fényképezőgép
2016-2020	<ul style="list-style-type: none"> – Elektronikus hírlevelek – Videó küldése – Push-értesítés – Videokonferencia – Video streaming – Facebook – Twitter – Szülői jelszóval védett internetes tanulói fiók – FaceTime – Skype 	<ul style="list-style-type: none"> – Okostelefon

FORRÁS: saját szerkesztés

A rendszeres információcsere és a szülők bevonása a gyermek intézményi motivációjának növeléséhez járul hozzá. Ezért az óvodák stratégiaileg fontosnak tartják a kommunikációt és annak fejlesztését. Ennek megfelelően, ha a szülők aktív óvodai jelenlétét támogatják az elektronikus kommunikációs csatornák, a digitális kapcsolattartási formák segítik az óvoda pedagógiai munkáját. Tehát a modern információcsere lehetőségeinek kiaknázása hozzájárul a pedagógiai hozzáadott érték növeléséhez.

Ez a gondolat ugyanakkor egyik napról a másikra nemcsak megerősödött – mégpedig elképzelhetetlen sebességgel – a Covid19-járványhelyzet hatására, hanem ugyanilyen brutális tempóban számtalan korábban még nem tisztázott, napi rendszeresű problémát hozott felszínre. Ezek megnyugtató, tudatos, sokoldalú megoldására csak akkor nyílik esély, ha az óvodapedagógusok (is) túlesnek az elmúlt két év sokkhatásán. A hirtelen jött feladatokra válaszul megindult „tűzoltás” elültével mód nyílik majd az óvodai mindennapok digitális aspektusainak újabb felmérésére, s egyúttal annak megállapítására, hogy a sokkból mennyit tanultunk. Érdemes visszatekinteni az előző évek tapasztalataira – legyünk akár óvodapedagógusok, akár szülők.

Köszönetnyilvánítás

A szerző ezúton mond köszönetet Ugrai Jánosnak a cikk elkészítésében nyújtott segítségéért és az építő kritikai megjegyzéseirért, tanácsaiért.

IRODALOM

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (szerk., 1985): *Az óvodai nevelés programja. 7. kiadás.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bergh, Sigve (2018): *Digitalization of Administration- and Communication Processes in Norwegian Kindergartens.* Universitetet i Agder, Fakultet for Samfunnsvitenskap Institutt for Informasjonssystemer. Letöltés: [https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2563394/Bergh, Sigve.pdf](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2563394/Bergh,_Sigve.pdf) (2021. 07. 10.)
- Devjak, T. és Berčnik, S. (2017): Cooperation between Parents and Preschool Institutions through Different Concepts of Preschool Education. *Center for Educational Policy Studies Journal.* 7. 4. sz., 207–226. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165366.pdf> (2021. 07. 02.)
- F. Lassú Zsuzsa (2012): A család és az óvoda kapcsolata a kilencvenes évek elején. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 143–157.
- F. Lassú Zsuzsa, Perlusz Andrea és Marton Eszter (2012): Elvek és gyakorlatok. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 85–102.
- Földesi Klára (1964): *Nevelőmunka az óvodában – Útmutatás óvónők számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gruber, H. (2016): Examining Pre- Kindergarten-Grade 8 Teacher Practices and Perceptions Regarding Using Facebook and Twitter for Parent-Teacher Communication. ProQuest LLC, Ed.D.Dissertation. The University of Memphis. Letöltés: <https://search.proquest.com/openview/1b17e63e0fdf2d1283de0d21aadf5d34/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (2021. 07. 02.)
- Heath, D., Maghrabi, R. és Carr, N. (2015): Implications of information and communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research,* 14. 363–396. Letöltés: <http://jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP363-395Heath1876.pdf> (2021.07.02.)
- Kuusimäki, A.-M., Uusitalo-Malmivaara, L. és Tirri K. (2019): Parents' and Teachers' Viewson Digital Communication in Finland. *Hindawi Education Research International* (Article ID 8236786). Letöltés: <https://doi.org/10.1155/2019/8236786> (2020. 10. 29.)
- Németh László (2019): Okostelefonnal a környezetben. Egy környezet- és természetvédelmi vetélkedő bemutatása. In: Kovácsné Tóth Tímea (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene V. – A tanárképzés múltja, jelene I.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Szombathely. 96–110.
- Oktatási Hivatal (2020): Módszertani ajánlás az óvodapedagógusok részére a koronavírus-járványban az óvodai ellátást végző intézmények esetében elrendelt rendkívüli szünetre. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/koronavirus_ovodai_modszertani_ajanlas_03_24.pdf (2020. 04. 02.)
- Reho Anna (2015): Az IKT felhasználása az ukrán óvodai nevelésben. In: dr. Nádasi András (szerk.): *Agria Media 2014. XI. Információtechnikai és Oktatótechnológiai Konferencia*

és Kiállítás. Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó, Eger. 520–527. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6115/1/520_527_Reho.pdf (2020. 10. 29.)

Szőközl István (2011): Az információs kompetencia fejlesztése. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XIV. Apáczai-napok, Nemzetközi tudományos konferencia 2010: Európaiság, magyarság Közép-Európában*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr. 335–341.

Török Balázs (2015): Kindergarten Teachers and Parents – Some Characteristic Features of the Kindergarten System of Hungary. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): *Professional Callings in Higher Education: Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*. Új Mandátum, Nagyvárad. 48–60.

Zakota Zoltán (2020): Oktatás járvány idején – Az alkalmazkodás nehézségei. *Civil Szemle*, 17. Különszám. 59–72.



*1956, karácsonyfa,
játék*

Forrás: Fortepan /
Vojnich Pál

KELEMEN ELEMÉR

Az oktatáspolitikai hangsúlyváltozások tükröződése a dualista korszak tantervpolitikájában

Az elemi népiskola¹

Dolgozatomban az oktatáspolitikai és az oktatásirányítási alakulásának, változásainak összefüggésébe ágyazottan vizsgálom a tantervpolitika, a tantervkészítés és a tantervi legitimitáció dualista kori hazai történetét, különös tekintettel a jubiláló – 1871-ben alapított – *Országos Közoktatási Tanács* szerepére, ezirányú tevékenységére. Tájékoztatómat ezúttal a közoktatási rendszer alapintézményére, az elemi népiskolára szűkítem le.²

A kiegyezés megeremtetette a szükséges és elégséges politikai és közjogi feltételeket a magyarországi közoktatási rendszer időszerű és elkerülhetetlen modernizációjához, nemzeti és polgári jellegű átalakításához. Ennek a folyamatnak az alapját a *népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. törvénycikk*kel Eötvös József rakta le. Eötvös a népoktatással megalapozott nemzeti közműveltségben, a megreformált népoktatásra épülő közoktatási rendszerben az ország gazdasági és társadalmi fejlődésének, a polgári jellegű – a társadalmi részvételen és az önkormányzatiságon alapuló – politikai intézményrendszer kialakításának nélkülözhetetlen alapfeltételét, s egyben fontos és hatóságos eszközt látta (*Köte*, 1975; *Felkai*, 1979; *Mann*, 1991; *Kelemen*, 2002; 2019).

A törvény – egyebek mellett – meghatározta a népoktatás tartalmi korszerűsítésének a kor igényeihez igazodó egységes és kötelező keretét kijelölő tantárgyi szerkezetét; ebben a megújuló anyanyelvi és számtani alpműveltség mellett a társadalmi és természettudományi tájékozódás alapjait, az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának kereteit, a testnevelés és a világi énektanítás kötelező jellegét, továbbá a hitoktatás elkülönítését a „világi” tantárgyaktól (*Bereczki*, 1985; *Arató*, 1968; *Regős*, 1970; *Köte*, 1975; *Felkai*, 1979; *Bollókné*, 1996; *Kelemen*, 2019).

Az állami és a községi iskolák számára természetesen ennél feszeesebb szabályozást jelentett az első, 1869. évi állami népiskolai tanterv (*Bereczki*, 1958; *Arató*, 1959; *Horánszky*, 1974; *Bollókné*, 1996). A felekezeti iskolák egyházi tanhatóságai ugyanakkor – a törvény liberális szellemének megfelelően – maguk határozták meg a tanítás anyagát, módját és eszközeit (*Bereczki*, 1958; *Arató*, 1959; *Felkai*, 1979, 1995; *Mészáros*, 1996; *Kelemen*, 2019).

¹ Készült a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottságának 2021. november 27-i ülésén elhangzott előadás alapján.

² Az előadás és az abból készült jelen dolgozatom nagyrészt a korábbi – publikált – kutatási eredményeimen alapul (*Kelemen*, 1999).

A törvény szükségesnek tartotta az alapismeretek gyakorlati alkalmazását, ezáltal is közelítve a kötelező iskoláztatást a tömegek valóságos életviszonyaihoz. A gyakorlati irányultság konkrét módozatait (például tematikájának, tananyagának meghatározását) azonban csak az első négy osztályra épülő népoktatási intézményekben követelte meg – egyrészt az elemi népiskola viszonylag önálló 5-6. osztályában, másrészt az úgynevezett felső nép- és polgári iskola, főként azonban az ismétlő iskola esetében (*Arató, 1969; Regős, 1970*).

A népiskola dualizmuskori fejlődésének későbbi, a kezdeti elképzelésektől mindinkább eltérő útját kétirányú, hatásukat tekintve azonban egymást erősítő korrekciós-reviziós törekvések befolyásolták.

Az egyik ezek közül a népiskola gyakorlatias jellegének, hasznosságának a hangsúlyozása, előtérbe állítása volt. Ez a hatás részben az 1869-es állami tanterv időközi, 1877-es átdolgozásában, részben pedig a tananyag és a tantervi követelmények miniszteri rendeletek útján történt gyakori módosításában nyilvánult meg. Az 1880-as évektől az elemi népiskola első négy osztályának tananyagában is egyre nagyobb teret nyertek a termelési ismeretek, a mezőgazdasági és ipari jellegű alapképzés, valamint a kézimunka (*Bereczki, 1958; Arató, 1968, 1970; Regős, 1970; Horánszky, 1974; Kelemen, 2002, 2019*).

A gyakori változások és a növekvő igények **valósággal szétrobbantották a tanítóképzés időkeretét, tantárgyi struktúráját és követelményrendszerét**; évtizedekig tartó – gyakorta meddő – vitákat gerjesztve a tanítóképzés jövőjéről (*Szakál, 1933; Kelemen, 2007; Donáth, 2015*). Ezeket a folyamatos változásokat végül az 1905-ös népiskolai tanterv foglalta egységes keretbe. Új, korszerű tartalmi elemei, a századforduló modern lélektani és pedagógiai szempontjainak érvényesülése, valamint az osztatlan iskolák tanítóinak kínált módszertani ajánlásai a hazai tantervtörténet kimagasló teljesítményei közé emelik (*Berecki, 1958; Arató, 1968, 1970; Regős, 1970; Horánszky, 1974; Ballér, 1996; Kelemen, 1999, 2019*).

A másik reviziós kísérlet – részben a tanulói túlterheltségre, részben a társadalmi igényként megfogalmazott gyakorlatiasságra hivatkozva – az alpműveltségként definiálható tananyag redukciójára irányuló folyamatos törekvés volt, ami a népiskola kettős funkciójából az általánosan művelő, alapozó, tehát a továbbtanulásra (is) felkészítő szerepét kívánta gyengíteni. Ez végeredményben a szelekciós jelleg felerősödésének a veszélyét is magában hordozta. Különösen erőteljesen nyilvánult meg ez a redukciós – tananyagcsökkentési – szándék az 1890-es évek második felében az osztatlan iskolák jövőjéről lezajlott társadalmi és szakmai viták során (*Bereczki, 1958; Arató, 1968, 1970; Regős, 1970; Kőte, 1975; Kelemen, 1994, 1999*).

A népiskolai hálózat alakulásának, fejlődésének – részben gazdasági okokra, részben társadalompolitikai realitásokra, különösen a vagyoni és a felekezeti különbségekre visszavezethető – elégtelensége ugyanis a népoktatási törvény végrehajtásának idejét jelentő évtizedekben a hatosztályos, hattanítós népiskola – kétségtelenül illuzórikus – ötvösi ideáljától eltérő módon az egytanítós, osztatlan, nagyrészt felekezeti fenntartású kisiskolák változatlan túlsúlyát eredményezte. 1910-ben ez utóbbiak aránya 62,9 százalékos volt, szemben a teljesen osztott, hat- vagy többtanítós iskolák 4,5 százalékos arányával (*Kelemen, 2002/a*). Gyakori jelenség, akár egy kisebb településen is, az egymás mellett – s jó, ha nem egymás ellenében – működő két, három, sőt akár négy osztatlan felekezeti kisiskola (*Regős, 1966; Kotnyek, 1977; Kelemen, 1985, 2002/a*).

Az osztatlan elemi népiskolákról lezajlott szakmai-társadalmi vita során a résztvevők meglehetősen széles köre, különösen az iskolafenntartó egyházak, elsősorban a nagybirtokokkal rendelkező római katolikus egyház, valamint az iskolafenntartó uradalmak képviselői külön tantervet, drasztikusan csökkentett műveltségi anyagot és a mezőgazdasági szakképzés minimumát nyújtó gyakorlatiasságot, egyfajta „cselédképzést” követeltek. Ezt a vitában részt vevő szakmai szervezetek – tanítóegyletek, képzőintézmények vagy például a *Magyar Paedagogiai Társaság* – és az állami tanügyigazgatás „az egységes nemzeti műveltség” igényére hivatkozva elutasították (Kelemen, 1993/a, 1999, 2002/b).

A tények azonban tények maradtak. A népoktatás torzóban maradt szerkezete ugyanis eleve korlátok közé szorította az egyébként növekvő színvonalú népiskolai tantervek eredményes megvalósítását, s ez **nem egy esetben kérdéssé tette az iskolai munka hatékonyságát**. A tanfelügyelői jelentések a századforduló után is az alapvető készségek (írás-olvasás, számolás) lassú fejlődéséről, és a még akkor is „modernnek” mondott egyéb iskolai tárgyak háttérbe szorításáról, mellőzéséről tanúskodnak (Regős, 1966; Kotnyek, 1977; Kelemen, 1985, 2002/a).

A redukciós törekvések ellenlépéseként fogható fel, hogy Budapest székesfőváros már az 1880-as években saját helyi tantervet dolgozott ki elemi népiskolái számára. A később, 1896-ban – az *Országos Közoktatási Tanács* jóváhagyásával – megújított tanterv „a népiskolát meghaladó tanintézményekben” továbbtanulók magas – és egyre növekvő – arányára hivatkozva a népiskola „alsó tagozatának” általánosan képző, alapozó, a továbbtanulásra (is) felkészítő funkcióját kívánta erősíteni (Veredy, 1896; Mann, 1997). A századforduló után ezt a célt szolgálta a fővárosi tanítók helyi képzésének az előírása, illetve a felkészítésüket, továbbképzésüket segítő *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium* 1912-es létrehozása (Mann, 1997).

A népiskolai tantervi munkálatokkal kapcsolatban itt térek ki az *Országos Közoktatási Tanács* korszakosnak számító tevékenységére (lásd: Felkai, 1992; Mann, 1992; Vass, 1996, 1997).

Az első állami népiskolai tanterv (1869) *Eötvös* és közvetlen munkatársai, elsősorban *Gönczy Pál* személyes közreműködésével készült, a népoktatási szakemberek széles körének bevonásával, – az 1850-es évek második felében kidolgozott református népiskolai tantervek, valamint a német és svájci népiskolai tapasztalatok felhasználásával (Bereczki, 1958; Arató, 1970; Regős, 1970; Felkai, 1979; Bollókné, 1996; Kelemen 2002/a, 2019).

A népiskolai törvényt és az első állami tantervet ért támadások és kritikák is közrejátszottak abban, hogy az *Eötvös* helyébe lépő *Pauler Tivadar* – elődje elutasító álláspontjától eltérően – felkarolta *Schvarcz Gyula* korábbi javaslatát egy, a *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium* tevékenységét szakmai vonatkozásban segítő közoktatásügyi tanács létrehozására (*Schvarcz*, 1866, 1869).

A VKM kezdeményezte 1871-es királyi rendelet alapján 1872-ben megalakult *Országos Közoktatási Tanács* alapfeladatát – az oktatásügyi törvényjavaslatok véleményezése, a tankönyvek bírálata, valamint „a tanodák és segédintézmények” taneszközelátása mellett – a különböző tantervek megvitatása és jóváhagyása képezte (lásd: Felkai, 1992; Mann, 1992; Vass, 1996, 1997).

Az első évek önszervezési bonyodalmi és túlzott adminisztrációs terhei nehezítették az érdemi munkát. Az OKT 1874-es, már *Trefort Ágoston* nevéhez fűződő

átszervezése azonban a belső szervezet és az akadozó kezdeti tevékenység megújulását, a tanács működésének folyamatos kiteljesedését jelentette (lásd: *Felkai*, 1992; *Mann*, 1992; *Vass*, 1996; 1997).

Bár a testület idejét és energiáit a továbbiakban is főleg a tankönyvbírálatok kötötték le, tevékenységének egyre fontosabb területét jelentették a tantervi munkálatok. Így 1877-ben – a VKM felszólítására – véleményezték az állami népiskolai tanterv korrekcióját, átdolgozását, valamint a polgári iskolai tanterv revízióját (*Vass*, 1996).

A népiskolai tantervet érintő tanácsi munkálatok közül különös figyelmet érdemel a fővárosi tantervi elképzelésekkel kapcsolatos – korábban már említett, évekig elhúzódó – vita, amely végül is kompromisszummal és a **sajátos, nagyvárosi szempontokat érvényesítő helyi tanterv** jóváhagyásával zárult (*Verédy*, 1896; *Vass*, 1996, 1997). Ez a polémia ugyanakkor előrevetítette az országos és a fővárosi oktatáspolitikai között – főleg a századforduló után – megmutatkozó különbségeket, a kieleződő ellentéteket (*Mann*, 1997).

Az OKT kezdeményezője és meghatározó műhelye volt az 1877-es állami népiskolai tanterv mind sürgetőbbé váló revíziójának is. A viták főleg az osztatlan népiskolák műveltségi anyagát érintő – fentebb már említett – kérdésekben az 1890-es években tetőztek, és – a népoktatás koncepcionális egységét támogatva – nagymértékben hozzájárultak a magyar népoktatás tartalmi és szervezeti megújulását szolgáló, a tanulói aktivitást, a munkáltató módszereket és az új tanulásszervezési eljárásokat hangsúlyozó 1905-ös népiskolai tanterv előkészítéséhez, majd kidolgozásához (*Bereczki*, 1958; *Arató*, 1968; *Regős*, 1970; *Vass*, 1996, 1997).

Az OKT programjában az 1880-as évektől mind gyakrabban találkozunk különböző helyi tanterv-kezdeményezések – elsősorban középiskolai, de néhány nép- és polgári iskolai tanterv – véleményezésével, bírálatával is, ami a népiskolákban folyó munka megélnkülésére, a tanítóság szakmai színvonalának – a megújuló tanítóképzésre és a rendszeressé váló, önképzésen alapuló tanítóegyleti tevékenységre visszavezethető – növekedésére, javulására enged következtetni (*Kelemen*, 2007; *Donáth*, 2015).

Az állami tantervek javuló minősége, emelkedő színvonala – közvetett úton, mintául szolgálva – kedvező, ösztönző hatást gyakorolt a felekezeti népiskolai hatóságok keretei között folyó tantervi munkálatokra, de visszahatott az állami tantervfejlesztési tevékenységre is (*Mészáros*, 1991; *Felkai*, 1995).

Végül – befejezésül – utalnunk illik azokra a törekvésekre, amelyek a korszak hivatalos oktatáspolitikai szemléletétől eltérő módon, a kialakult iskolarendszer szervezeti és tartalmi hiányosságainak, ellentmondásainak bírálatából kiindulva kíséreltek meg más tantervi alternatívát kínálni a magyar közoktatás számára.

Itt említhetjük *Imre Sándornak* a nemzetnevelés elméletén alapuló, a közös – polgári – műveltség újszerű tartalmára vonatkozó elképzelését, valamint *Nagy Lászlónak* a gyermeklélektan és a modern pedagógiai-didaktikai kutatások és iskolakísérletek eredményein alapuló demokratikus oktatáspolitikai és korszerű didaktikai-tantervelméleti felfogását és gyakorlati tevékenységét (*Imre*, 1912; *Heksch*, 1964; *Ballér*, 1970, 1989; *Köte*, 1975; *Ravas*, 1984; *Donáth*, 2007).

A pszichológia, a nevelésemélet és az oktatástan eredményeire építő új nevelési és iskolakoncepciók szükségképpen találkoztak a századforduló radikális polgári politikai irányzatainak, a szociáldemokrácia iskolapolitikájának, valamint a

radikalizálódó tanítómozgalmaknak a törekvéseivel. Ennek nyomán az 1910-es évek második felében a hivatalos oktatáspolitikai felfogástól diametrálisan eltérő szemléletű tantervi reformmunkálatok indultak el, és a forradalmak idején napirendre került a közoktatási rendszer radikális szervezeti és tartalmi átalakítása, miáltal a hazai tantervtörténet – legalább is átmenetileg – **kilépett a hagyományos állami oktatásirányítás és az OKT szervezeti keretei közül** (Köte, 1964, 1975; Ballér, 1968; Kelemen, 1993/b).

IRODALOM

- Arató Ferenc (1968): Az oktatás tartalma. In: Uő (szerk.): *100 éves a kötelező népoktatás. Tanulmányok*. Tankönyvkiadó. Budapest. 103–168.
- Arató Ferenc (1970): A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjában. In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest, 229–291.
- Ballér Endre (1970): *Elmélet és gyakorlat egysége Nagy László munkásságában*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.
- Ballér Endre (1989): *Nagy László tantervfelfogása és hatása. (A tantervelmélet forrásai 11.)*. OPI. Budapest, 8-38.
- Ballér Endre (1991): Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX-XX. században. 1–2. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat. Budapest.
- Bellér Béla (1968): Közoktatásügyi reformok 1918-19-ben. *Pedagógiai Szemle*, **18.**, 10. sz., 865–878.
- Bereczki Sándor (1958): Az elemi népiskolai tanterv fejlődése 1868-1905-ig. In: *A Szegedi Pedagógiai Főiskola évkönyve. 1958*. Szeged, 257–266.
- Bollókné Panyik Ilona (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében. In: Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*. BTF TK. Budapest.
- Donáth Péter (2007): Adalékok Nagy László pályájához. Publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–22-ből. Trezor. Budapest.
- Donáth Péter (2015): Tanítói, tanári viták a magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről 1890-1905. In: Uő (szerk.): *Filozófia-művelődés-történet*. ELTE TÖK. Budapest. 223–388.
- Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai. Budapest.
- Felkai László (1992): Az Országos Közoktatási Tanács múltjából. *Új Pedagógiai Szemle*, **42.**, 3. sz., 93–96.
- Felkai László (szerk., 1995): *Tantervi változatok a magyarországi zsidó iskolákban (1780–1990). (A tantervelmélet forrásai 16.)*. OKI. Budapest.
- Finácz Ernő (1921): Az Országos Közoktatási Tanács. *Magyar Paedagogia*, **30.**, 92–114.
- Heksch Ágnes (1964): *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó. Budapest.

- Horánszky Nándor (1974): *Közoktatási tantervek. 1868–1971. 1. Az általános képzés tantervei. (Neveléstörténeti bibliográfiák 3.)*. OPKM. Budapest.
- Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés*. Magyar Társadalomtudományi Egyesület. Budapest.
- Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában. 1868–1918*. Akadémiai. Budapest.
- Kelemen Elemér (1993/a): A kisiskola a magyar oktatás történetében. *Baranya megyei Pedagógiai Körkép*, **1.**, 1. köt. 15–111.
- Kelemen Elemér (1993/b): A magyarországi tanítómozgalmak és -szervezetek vázlatos története. „Lázad hát már az élet alágýúrtje, a tanító...?” In: Tolnai Lajos (szerk.): *75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*. Budapest, 11–97.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1868–1945) In: Ballér Endre és Horánszky Nándor (szerk.): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben. (1868–1945). Tanulmányok. (A tantervelmélet forrásai 21.)*. OKI. Budapest, 193–217.
- Kelemen Elemér (2002/a): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Uő: *Hagyomány és korszerűség – Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest, 121–134.
- Kelemen Elemér (2002/b): A mezőgazdasági szakoktatás helye a magyar iskolarendszer polgári kori fejlődésében. In: Uő: *Hagyomány és korszerűség – Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest, 135–147.
- Kelemen Elemér (2007/a): Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. In: Uő: *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra. Pécs, 94–104.
- Kelemen Elemér (2007/b): A magyarországi pedagógusmozgalmak radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben. In: Uő: *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Pécs, 116–127.
- Kelemen Elemér (2019): Eötvös népoktatási törvénye. *Új Pedagógiai Szemle*, **69.** 5–6. sz., 5–21.
- Kotnyek István (1977): *Alsófokú oktatás Zala megyében 1918-ig. (Zalai Gyűjtemény 9. sz.)*. Zalaegerszeg.
- Köte Sándor (1964): *A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.
- Köte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korban. (1849–1918)*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Mann Miklós (1992): Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei. *Új Pedagógiai Szemle*, **42.** 3. sz., 88–92.
- Mann Miklós (1997): *Budapest oktatásügye a dualizmus korában*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány. Budapest.
- Mészáros István (szerk., 1996): *Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948). (A tantervelmélet forrásai 18.)*. OKI, Budapest.
- Az Országos Közoktatási Tanács nyomtatványai 1869–1918*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

- Ravasz János (1984): Schneller István és Imre Sándor pedagógiai felfogásának körvonalai. In: Schneller István és Imre Sándor tantervi törekvései. Szerkesztette, a bevezetőt írta és jegyzetekkel ellátta Ravasz János. Budapest., 5-29. (A tantervmélet forrásai 4.)
- Regős János (1966): *Az elemi népoktatásügy Vas megyében. 1867–1890.* Szombathely.
- Regős János (1970): Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. tc megjelenésétől 1905-ig. In: Kóte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 150–193.
- Schvarcz Gyula (1866): *Két röpirat a közoktatás körül. (Néhány elsődleges pont a közoktatásügy legégetőbb szükségleteiről.)* Pest.
- Schvarcz Gyula (1869): *A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon.* Pest.
- Vass Vilmos (1996): Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században. (I.). *Magyar Pedagógia*, **96.**, 3. sz., 231–251.
- Vass Vilmos (1997): Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században. (II.). *Magyar Pedagógia*, **97.** 3–4. sz., 247–269.
- Verédy Károly (1896): A fővárosi elemi iskolák tanterve. *Magyar Paedagogia*, **5.**, 624–634.



*1936, Budapest, XII. kerület (Városmajor)
Kakaóval és kaláccsal ünneplő elsőáldozó gyerekek*

Forrás: Fortepan / Ebner

MUIITY GYÖRGY

A numerus clausus és a bevezetéséből fakadó konfliktusok a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen az 1920-as évek elején

A NUMERUS CLAUSUS

Az 1920. évi, a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról szóló XXV. tc., vagyis a numerus clausus¹ 1. §-a szabályozta, hogy az 1920/21. tanévtől a nevezett egyetemekre csak „nemzethűségi s erkölcsi tekintetben feltétlenül megbízható” egyének iratkozhatnak be, és „csak oly számban, amennyinek alapos kiképzése biztosítható”. A karonkénti keretszámot a törvény értelmében a vallás- és közoktatásügyi miniszter határozza meg, az egyetemi karok javaslattételi joggal rendelkeznek. A 3. § pedig azt írta elő, hogy a hallgatók „népfajok és nemzetiségek” szerinti arányszáma képezze le az országos arányokat.

A numerus clausus homályos megfogalmazása mögött saját korában is mindenki számára egyértelmű volt, hogy a törvény a magyarországi zsidóság felsőoktatásban való részvételét kívánja korlátozni. Az óvatos megfogalmazásban szerepe lehetett, hogy néhány héttel korábban írták alá a trianoni békeszerződést, amelyben Magyarország kötelezettséget vállalt arra, hogy valamennyi lakosának nemzetiségi, nyelvi, faji vagy vallási különbségtétel nélkül egyenlő jogokat biztosít. A törvény jobboldali radikális egyetemi ifjúsági szervezetek nyomására született. (*Ladányi, 2005*)

A középosztály háború utáni nehéz helyzete, az értelmiségi pályákon történelmi okokból nagyobb mértékben jelen lévő zsidók számaránya, valamint a Tanácsköztársaság, a vörös terror és a zsidóság összekapcsolása a politikai közbeszédben együtt vezettek el a numerus clausus törvénybe iktatásához. A konkurenciának tekintett zsidóság egyetemi jelenléte csökkentésének legitimitását tehát úgy kívánták megalapozni, hogy a zsidókat mint forradalmak előidézőit, a bolsevizmus terjesztőit nevezték meg, miután a kollektív megtorlás eszközüvel lehetett már fellépni ellenük. Így került a cikkely szövegébe a *nemzethűség* egy egyetemi felvételi szabályozó törvényben nehezen értelmezhető fogalma. A *népfaj* szintén kérdéses fogalmát a magyar közjog nem is ismerte, a háború előtti jogi gyakorlat szerint a zsidóság felekezetnek minősült volna, ezért került a törvény végrehajtási rendeletének mellékletébe, hogy az izraelitákat külön nemzeti-ségnek tekintik.

¹ A törvényt az első Teleki-kormány idején fogadták el, a kultuszminiszteri posztot akkor Haller István töltötte be. Ugyanakkor ez a törvény fontos adaléka a Horthy-korszak társadalompolitikájának is, hiszen – módosításai ellenére – mindvégig meghatározta a korszak felvételi arányait. Ezért a bevezető fejezet végén röviden kitérünk majd a későbbi vallás- és közoktatásügyi miniszter, Klebelsberg Kunó vonatkozó szerepére is.

A numerus clausus a gyakorlatban azt jelentette, hogy **6%-ra korlátozták a felvehető zsidó hallgatók arányát**. Az azonban a törvényből nem derült ki, hogy ez a 6% mihez viszonyítva határozandó meg: az előírt felvételi létszám vagy a felvettek aránya legyen-e számításának alapja – az eltérő jogértelmezések tehát nagy különbségekhez vezettek a gyakorlatban. Ez érvényesült a kikeresztelkedett zsidók esetében is: a pécsi és a szegedi egyetem korlátozás nélkül felvette, a budapesti tudományegyetem pedig továbbra is „zsidóként kezelte” őket. Itt észre kell vennünk, hogy a kérdés eldöntésekor valójában abban foglalt állás az egyetemi vezetőség, hogy elfogadja-e a nemzetgyűlési törvény végrehajtási mellékletének rendelkezését – vagyis nemzetiségként kezeli-e a zsidóságot annak minden asszimilációs törekvése ellenére –, vagy sem. A numerus clausus legnagyobb bűne éppen ez volt; a törvény elsőként teremtette meg annak lehetőségét, hogy a zsidóságot a modern Magyarországon, az 1867. évi XVII. tc. ellenére felekezet helyett újra nemzetiségként kezeljék.² Emellett további eltérés is mutatkozott: a fővárosi egyetemek a felsőbb évfolyamokon is alkalmazták a törvényt, a vidéki egyetemek pedig kezdetben csak az első évfolyamra jelentkezők körében.

1920-ban a zsidó népesség a teljes hazai népesség 6%-át tette ki, a jogalkotók ezt vették alapul, amikor egyetemi részvételüket is 6%-os arányban korlátozták. A numerus clausus előtt, az első világháborút megelőző évben a zsidó hallgatók az egyetemi hallgatók körülbelül 25%-át, majd 1918-ban 36%-át tették ki (Kovács, 2011). Az 1917/18-as tanévben 6027 zsidó hallgató volt Magyarországon, az 1920/21-es tanévben már csak 1712 zsidó hallgató tanulhatott a hazai egyetemeken. A 4315 fős csökkenés sokkal nagyobb arányban a fővárosi intézményekben volt tetten érhető – az itteni képzőhelyek 3880 főt vesztek el. Ez lehetett az oka annak, hogy a vidéki hallgatók a saját környezetünkben – főként a magasabb évfolyamok zsidó hallgatóinak megtartása miatt – nem érzékelték jelentős változást. A zsidóság arányát ezen túl az is befolyásolta az egyetemeken belül, hogy a keresztény hallgatók lemorzsolódása vagy Budapestre való átjelentkezése milyen mértékű volt az adott félévben (Raposa, 2020).

Az 1922. és 1931 közötti vallás- és közoktatásügyi miniszterként dolgozó Klebelsberg Kuno szerepe a numerus clausus történetében kettős. A törvény előkészítésében részt vett, parlamenti bizottsági elnökként a törvénytervezetet támogatta, de a

² Az 1867. évi XVII. törvénycikk a zsidók emancipációjának jogi aktusaként vonult be a történelembe, és nem volt előzmények nélküli. Az 1840. évi XXIX. tc. már szabad letelepedést, kereskedést, gyáralapítást biztosított. Eötvös József és Dessewffy Aurél (vagyis a reformkori magyar progresszió és a konzervatívok) egyaránt támogatták a törvény elfogadását. A szabadságharc végén, a világosi fegyverletétel előtt néhány nappal a szegedi országgyűlés a zsidóság 1848/49-es áldozatvállalásáért cserébe kimondta az egyenjogúsítást. Ennek végrehajtására a szabadságharc bukása miatt nem kerülhetett sor. A kiegyezés után Andrassy Gyula miniszterelnök terjesztette be az emancipációs törvényt, amelyet Deák Ferenc és Eötvös József is szorgalmazott. A törvény 1. §-a az izraelita lakosoknak a keresztény lakosokkal azonos politikai és polgári jogokat biztosított, a 2. § minden ezzel ellenkező törvényt, rendeletet vagy szokást eltörölt. Szövege alapján egyértelmű, hogy az izraelita lakosokat felekezetként kezelte, hiszen a keresztény lakosokhoz képest biztosította egyenlő jogait. Eötvös József a vallások kapcsán így beszélt a magyar országgyűlésben: „A vallások tekintetében a magyar törvényhozás két alapelvől indul ki. Az első a vallási szabadság, a másik a vallások egyenjogúsága” (Eötvös, 1976, 128. o.).

nemzetgyűlésben a szavazáskor kiment az ülésteremből, és a törvényjavaslatot nem szavazta meg. A Népszövetség 1925. december 12-i ülésén tárgyalta a kérdést (*Varannai*, 1997), amelyen a kultuszminiszter is jelen volt. Elismerte a törvény felülvizsgálatának szükségességét, de ezt a magyar középosztály helyzetének rendezéséhez kötötte, vagyis **maga is szembement az 1867. évi emancipációs törvénnyel**, amikor a magyar középosztály és a zsidóság helyzetét külön kérdésként kezelte. Ugyanakkor az 1926/27. tanévben elrendelte, hogy az arányszámot ne a ténylegesen felvettek, hanem a felvehető száma alapján határozzák meg – ami egy kedvezőbb felvehető létszámot jelentett –, emellett ne számítsák a zsidók közé a kikeresztelkedetteket. Utóbbi szintén kétarcú intézkedés volt: egyrészt ösztönözte az erőszakos asszimilációt, másrészt nagyobb teret biztosított a zsidóságnak, hiszen nem engedte, hogy keretszámukat kikeresztelkedettekkel töltsék fel. Klebelsberg az alábbi sajtónyilatkozatát 1927. október 20-án tette a témában:

Mindenekelőtt a törvény harmadik szakaszát fogjuk hatályon kívül helyezni, amely a hazai zsidóság szemében állandó sérelem, mert azt mint nemzeti kisebbséget kezelik. [...] Ha az elszakított területeken élő magyar kisebbségek mostoha helyzetükről és sérelmeikről panaszkodnak, mindig a numerus claususról szóló magyar törvényre történik hivatkozás olyan értelemben, mintha felekezeti kisebbségeinkkel mi is igazságtalanul bánnánk. (idézi: *Varannai*, 1997)

Ezzel megkísérelte a törvény módosítását a határon kívül rekedtek védelmét szolgáló nemzeti érdekké tenni, ami a kor közbeszédéhez mérten zseniális retorikai fogás volt, de megint csak világossá teszi, hogy a zsidóságot a miniszter is nemzeti kisebbségnek tekintette, nem pedig felekezetnek. Ezzel szemben a törvény kiterjesztését a középiskolákra és a szakképzésre maga akadályozta meg.

A NUMERUS CLAUSUS BEVEZETÉSE AZ ERZSÉBET TUDOMÁNYEGYETEMEN

Az országgyűlésben 1912-ben fogadták el azt a törvénytervezetet, mely lehetővé tette a pozsonyi egyetem megalapítását. Az intézmény Ferenc József jóváhagyásával viselhette a Pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem nevet, melyben Erzsébet királyné kultusza mellett Árpád-házi Szent Erzsébet tisztelete is megjelent (*Polyák*, 2014). Az egyetem 1914-ben nyitotta meg kapuit, azonban a tárgyi és személyi feltételek megteremtését a háborús helyzet nagyban nehezítette, a tervezett három kar eltérő ütemben haladt a fejlesztéssel, így az oktatás is eltérő időpontokban kezdődhetett meg. Az első tanévek során csak kis létszámú hallgatóság vett részt az órákon, közülük is sokakat behívtak, illetve a háború miatt a klinikán zajlott a sérültek ellátása, valamint rehabilitációja.

Fordulópontot jelentett, amikor a cseh csapatok 1919 januárjában megszállták Pozsonyt. A város Magyarországtól való elcsatolásának terve, a csehszlovák politikusok ellenállása egy önálló magyar egyetemmel szemben, egy új cseh és szlovák tannyelvű intézmény létrehozásának formálódó gondolata, valamint a fiatal egyetem kiépíttelensége mind arra mutatott, hogy az Erzsébet Egyetem nem kerülheti el a Pozsonyról való áthelyezést. A három egyetemi kart több hullámban menekítették Budapestre, ahol a magyar kormány 1920 februárjában meghozott határozata alapján **a Kolozsvárról**

szintén menekülni kényszerülő egyetemmel ideiglenes együttműködésben folytatták a munkát, közös tanácsuléseket tartva, illetve az ideiglenes épületeket is részben közösen használva.

1921-ben született meg a döntés, hogy az Erzsébet Egyetem új otthona Pécssett lesz. A helyszín kiválasztásában szerepet játszott, hogy a város kifejezte támogatását; a fejlesztéshez szükséges felajánlásokat tett. 1922-ben – még Budapesten – az egyetem megállapodást kötött az evangélikus egyházzal egy hittudományi kar létrehozása céljából, így 1923-ban Pécsre költözve négy karral rendelkező intézményként működhettek, azonban az újabb költözés ismét ideiglenes megoldásokat hozott, valamint sok forrást is felemésztett (Lengvári, 2014).

A numerus clausus bevezetésének kérdése már az Erzsébet Tudományegyetem tanácsának Budapesten tartott 1920. március 26-i tanácsülésén is megjelent (miközben a kolozsvári és pozsonyi egyetemek ideiglenes budapesti elhelyezése is folyamatban volt); sor került egy háromfős bizottság felállítására is, amely a kérdést majd körüljárja. 1920-ban a Pozsonyból és a Kolozsvárról ideiglenesen Budapestre áthelyezett, kooperáló egyetemek is egyeztettek a kérdéssel. Már ekkor beszámoltak rendzavarásokról, illetve tartottak is újabbaktól, erről a Pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem 1920. november 10-én tartott I. rendes ülésének jegyzőkönyve is tanúskodik:

„A rendzavarásokra vonatkozólag tett elnöki bejelentéssel kapcsolatban Dr. Pékár Mihály orvostud.kari dékán jelenti, hogy – bár általánosságban a hangulat nyugodt az ifjúság az előadásokat rendben hallgatja – Csiky belgyógyászati előadásain / Jendrassik klinikán / és Vidakovics sebészeti előadásain az utóbbi időben rendzavarások mégis fordultak elő, amennyiben az előadásokra jövő hallgatókat igazoltatták s az ellenállókkal szemben tét idegességre is vetemedtek. A zavargások megakadályozása céljából a Zita kórházban tartott előadásokat látogató hallgatók részére az arcképes igazolványok mellé a kórházigazgatóság még zöld színű igazoló jegyet is adott ki s emellett a portásnál a hallgatók külön névjegyzéke is le van téve. Eszmecsere után a Tanács a bejelentéseket tudomásul veszi s egyben egyhangúlag kimondja, hogy nagyobb mérvű rendzavarások esetén az egyetemi előadásokat is kész lesz bezárni.”³

Az Erzsébet Tudományegyetem budapesti ideiglenes elhelyezése idején az egyetem keresztény ifjúsága – nagyrészt az orvosi kar hallgatóiból álló csoport – memorandumot intézett az egyetem vezetéséhez, melyet a tanács 1921. november 23-án tartott III. rendes ülésén tárgyalta meg dr. Heim Pál, az egyetem rektora elnökletével:

„Elnöklő Rektor bemutatja a m.kir. Erzsébet tudományegyetem keresztény ifjúságának legnagyobb részben az orvosi fakultás hallgatóinak a kar tanártestületéhez intézett memorandumát, melyben a numerus clausus törvénybe iktatása után az egyetemre felvett összes zsidó hallgatóknak egy fele részben a tanári karból, felerészben pedig az ifjúság köréből választott vegyes bizottság által való igazoltatását, s azoknak, kik az úgynevezett tanácsköztársaság alatti magaviseletüket kellően igazolni nem tudják, kikről bebizonyosodik, hogy zsidó fajiságuk fitogtatásával a keresztényhallgatók keresztény

³ A jegyzőkönyvi idézetek betűhűsége törekszenek. – A Szerk.

nemzeti érzését sértik, kik az előző tanévben külföldi egyetemeken tanultak, végül kiket a tanári kar a megállapított számarányon felül vett fel, az egyetemről való kizárását kéri.

Egyben jelenti elnök, hogy azon alkalommal, mikor az ifjúsági megbízottak a szóban forgó memorandum egy példányát néki is átnyújtották, az egyetem nevében nyomban tiltakozott az abban megnyilvánuló hang és az egyetemi hatóságok jogkörébe nyúló kívánságok ellen. Konkrétumokat kért az ifjúságtól s csak így helyezhette kilátásba a kért eljárást, de semmi esetre sem az ifjúság által proponált vegyes bizottság közreműködésével. Egyetemünkön a zsidó nemzetiségi hallgatók nagy számáért egyenesen a keresztény ifjúságot tette felelőssé, miért hagyták el egyetemünket s miért torlódtak a budapesti egyetemre?”

A tanácsülés során a rektor előadta, hogy számonkérésére a memorandumot átadó hallgatók bocsánatkéréssel válaszoltak:

„A váratlanul jött rektori fellépésre ugyanis a megbízottak az ifjúság nevében is bocsánatot kértek a történekeért s megígérték, hogy az ifjú egyetemet most már nem fogják elhagyni, vele együtt mennek le ők is az új székhelyre s az egyetem diákjóléti intézményeinek céljaira megindítandó gyűjtési akcióban derekasán fogják kivenni részüket.”

A rektor javaslatára az egyetemi tanács egyhangúlag elfogadott határozattal napirendre tért az ügy fölött, leszögezve, hogy a későbbiekben sem kívánnak eleget tenni a hallgatók nyomásának ebben és hasonló kérdésekben.

Az 1923/24-es tanévben már Pécssett működött az egyetem, amikor a keresztény ifjúsági egyesület által újabb memorandum érkezett az intézmény vezetéséhez, melyet az egyetemi tanács 1923. december 19-én tartott III. rendes ülésén vitattak meg, miután dr. Nagy József elnöklő rektor bemutatta a diákság kéréseit:

„(...)a keresztnek az egyetem összes helyiségeiben megfelelő ünnepséggel legrövidebb időn belül való kifüggesztését, – az első félévre beiratkozónál a numerus clausus törvény rendelkezésének szigorú betartását, az első öt félévre történt beiratkozókra vonatkozólag pedig a törvény szerinti szigorú revisiót, – zsidó-faju egyének tanársegédek, gyakornokok, demonstrátorok gyanánt való alkalmazásának mellőzését, – tantermekben az első padokban állandó hely biztosítását, – Glancz Ernő zsidó orvostanhallgató ügyének,^[4] – aki múlt tanévben a keresztény hallgatók közé lőtt – ujrafelvételét,

⁴ A Népszava beszámolója szerint 1923. márciusában az Erzsébet Tudományegyetem orvosi fakultásán, mely átmenetileg a Rottenbiller utcai Állatorvosi Főiskolában tartotta előadásait, több alkalommal alakult ki verekedés, mely során többen figyelmeztető lövéseket is leadtak. Tovább súlyosbította a helyzetet, hogy a kar vezetése szankciók kilátásba helyezésével próbálta orvosolni a helyzetet. 1923. március 16-án az előadásról távozó Glancz Ernő 19 éves egyetemi hallgatót inzultálták és ütlegettek, a hallgató erre elővette revolverét és a levegőbe lőtt, hogy elriassa támadóit, a fiatalember végül a fegyverét lövésre készítve tudott elmenekülni az épületből, ahonnan a rendőrségre sietett, és feljelentést tett az esettel kapcsolatban, 40-50 támadóról adva számot. (Forrás: *Népszava*, 62. szám. Budapest, 1923. 03. 17.)

annak letárgyalását és nevezettnek egyetemünkről s az összes hazai egyetemekről való kizárását kéri.”

Az elnök a napirendi pont megtárgyalása előtt jelezte, hogy az illő hangon megírt felterjesztést alkalmasnak tekinti tárgyalási alapnak, javasolta a tudománykaroknak tör-ténő továbbítást, sürgős véleménynyilvánítás érdekében. A tanács egyhangúlag elfo-gadta javaslatát, így az ügy megtárgyalására az egyetemi tanács 1924. január 30-án tartott IV. rendes ülésén került sor, ismét dr. Nagy József elnökletével. Az ülés a karok képviselőinek felszólalásaival indul, külön-külön ismertették a véleményezés során ki-alakított álláspontjukat:

Az evangélikus hittudományi kar kívánatosnak tartotta a kereszt egyetemi hiva-talos helyiségekben történő kifüggesztését, érvelésük szerint amellet, hogy a megváltás jelképe, a nemzeti kultúra keresztény jellegét is jól szimbolizálja. A numerus clausus törvény végrehajtását pedig kötelező érvényűnek tekintette.

A jog- és államtudományi kar felhívta a figyelmet, hogy hallgatói felvételekor szigorúan követték a törvényt, azonban úgy látták, hogy a numerus clausus értelmezése a társkaroknál, illetve más hazai egyetemeken belül is eltérő gyakorlatot hozott magával a megvalósítás során. A helyzet rendezése érdekében javasolták, hogy kérjenek hivata-los törvénymagyarázatot a vallás- és közoktatásügyi minisztertől. A kereszt kihelyezését támogatták az egyetem épületeiben.

Az orvostudományi kar elfogadhatónak tartotta a kereszt kihelyezését – a hivatalos helyiségekben, és tantermekben –, amennyiben az állami princípiumok lehetőséget biztosítanak erre. A numerus clausus ügyében kifejtették, hogy a kar megtartotta a törvényt, az eljárást felettes hatóság ellenőrzésének hajlandó alávetni, azonban a memorandumban kért öt félfévre visszamenőleges revíziót elutasít-totta, ahogy a zsidó tanársegédek, gyakornokok, és demonstrátorok alkalmazásának visszaszorítását is. A kar hangsúlyozta, hogy ezen feladatok ellátásakor a rátermettség a fő kiválasztási szempont, ezért nem tűrhetnek ilyen külső nyomást. Ahogy dr. Pékár Mi-hály orvostudományi kari dékán fogalmazott:

„(...) nem tartja teljesíthetőnek az orvostudományi kar az iffúsági memorandum-ban foglalt azt a kívánságot sem, mi szerint zsidófajú egyének tanársegédek, gyakorno-kok, és demonstrátorok gyanánt ne alkalmaztassanak. Idevonatkozólag a kar semmi néven nevezendő, beavatkozást nem tűrhet, miután itt csak a rátermettség, nem pedig a faji szempont lehet az irányadó. Természetesen nagyon szívesen nyújtja az előnyt a ta-nársegédek és gyakornokok megválasztásában a rátermett keresztény ifjaknak a zsidók-kal szemben, amennyiben ilyenek találkoznának.”

Az ülőhelyek elfoglalásának kérdésében hajlandóak voltak kialakítani egy új el-járást, és a Glancz-ügy tárgyalása elől sem zárkóztak el.

A bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar az egyetem helyiségeiben nem tartotta teljesíthetőnek a kereszt elhelyezését, mivel az egyetem nem felekezeti intéz-mény. Az elhelyezésre abban az esetben látott volna indokot, amennyiben a nemzetgyű-lés által megszavazott törvény kötelezte volna erre az állami intézményeket. Az orvostudományi karhoz hasonlóan kötelező érvényűnek tartották a numerus clausus tör-vény rendelkezéseit, azonban a tanársegédek, gyakornokok és demonstrátorok kiválasz-tásakor a jelölt tudása és alkalmassága volt a fő szempont.

A karok álláspontjának ismertetése és beható eszmecsere után az alábbi pontokban egyhangú döntés született:

„A dékáni előterjesztések felett megindult beható eszmecsere után az egyetemi tanács különös figyelemmel arra, hogy tapasztalat szerint a numerus claususról szóló 1920. évi XXV. t.c. értelmezése tekintetében nemcsak a hazai egyetemekenél, de még külön egyes egyetemek tudomány karainál is eltérő gyakorlat fejlődött ki, felterjesztéssel fordul a m. kir. vallás és közoktatásügyi Miniszter Úrhoz egy, a hivatkozott törvényre vonatkozó olyan kimerítő végrehajtási utasítás kibocsátása iránt, melyhez már magyarázatot ne lehessen fűzni.

A Tanács az első öt félévre történt beiratkozónál a törvényszerinti szigorú revízióra vonatkozólag a memorandumban foglalt kérelmet nem teljesítheti, miután a zsidó-fajuknak a felsőbb évfolyamokon lévő nagyobb százaléka nem is a törvény be nem tartásának, mint inkább annak tulajdonítható, hogy a magasabb évfolyamokról félévről-félévre kisebb nagyobb számban hagyja el az egyetemet a keresztény hallgatóság s iratkozik át a Pázmány Péter egyetemre ugyyszintén nem teljesítheti azt a kívánságot sem, hogy a zsidó-fajú egyének tanársegédek, gyakornokok és demonstrátorok gyanánt ne alkalmaztassanak, mivel az ilyen állások betöltésénél elsősorban a rátermettség és a tudás, nem pedig a faji szempont lehet az irányadó, ellenben a Tanács figyelmébe ajánlja az érdekelt fakultásoknak, hogy egyenlő képesség mellett az említett állások betöltésénél előnyben a keresztényeket részesítsék; az ülőhelyek biztosításának kérdésében a Tanács a számozott ülőhelyek létesítését határozván el, azoknak megfelelő körültekintéssel való kiosztását az érdekelt fakultások bölcs tapintatosságára bízva; Glancz orvoshallgató ellen pedig a fennforgó körülményekre tekintettel a fegyelmi eljárást megelőző vizsgálatot elrendeli.”

A kereszt kihelyezése ügyében a levezető elnök szavazást hirdetett, négy igen és egy nem szavazat érkezett, így szótöbbséggel hozott határozat útján a sima keresztnek az egyetem hivatalos helyiségeiben és tantermeiben való kifüggesztése mellett foglalt állást a tanács, a bölcsészet-, nyelv-, és történettudományi kar képviselőjének különvéleménye mellett.

A numerus clausus törvény egyértelmű végrehajtási utasítását nem csak Pécsen, az egyetemen hiányolták. A nemzetgyűlésen is többször érte kritika Klebelsberg Kunót és a kormányt, a törvény nem megfelelőnek ítélt betartatása miatt. Az alábbi felszólalásrészlet a nemzetgyűlés 210. ülésén hangzott el, 1923. december 17-én, Gömbös Gyulától:

„A Pázmány Péter tudományegyetemen és a debreceni egyetemen például be-tartják a numerus clausust, míg a szegedi és pécsi egyetemek valóságos mentsvárai azoknak a hallgatóknak, akik a numerus clausus miatt nem tudnak Budapesten érvényesülni. És azt mondják, hogy ez azért van, mert külföldiek gyanánt kezelik a Kolozsvárról és az Észak-Magyarországról menekült zsidó egyetemi hallgatókat, dacára annak, hogy az illető külföldi egyetemek nem nosztrifikálják a pécsi és a szegedi egyetemek okleveleit. Ennek következtében mindazok, akik kívülről jönnek és idegenek a mi faji szempont-tunkból, ittrednek Magyarországon és ez igenis kijátszása a numerus claususról szóló törvénynek, amelyet komolyan akartunk és akarunk is végrehajtani.

[...] Ha mi fegyelmet akarunk a magyar közéletben, akkor el kell várnunk a törvénytiszteletet elsősorban a felelős ministerektől. Én Klebelsberg minister urat igenis felelőssé teszem azért, hogy a numerus clausustörvényt kijátszák Magyarországon. [...] Azt hiszem, a kormány maga is be fogja látni, hogy a pécsi és szegedi egyetemek orvosi fakultásának beszüntetéséről gondoskodni kell. Különösen ezeknek az egyetemeknek megrendszabályozását hozom javaslatba, amely egyetemek kijátsszák a numerus clausus törvényt, amelyek annyi zsidót vesznek fel oda, hogy illuzóriussá válik az 1920:XXV.te.”

KONFLIKTUSOK, VEREKEDÉSEK PÉCSETT A KERESZTÉNY ÉS A ZSIDÓ HALLGATÓK KÖZÖTT

1924 májusában verekedés tört ki az egyetem központi épületében keresztény és zsidó hallgatók között. Az eset az egyetemi tanács június 25-i, VIII. rendes ülésén is napirendre került, dr. Nagy József elnöklő rektor megadta a szót dr. Weszely Ödönnek, a bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar dékánjának, aki ismertette az esetet, valamint a Decleva Jenő, Máder János és Babusik László joghallgatók fegyelmi eljárását megelőző vizsgálat eredményét.

A három hallgató a vád szerint 1924. május 31-én az egyetem központi épületében zsidó hallgatókat bántalmazott. Az eset kivizsgálásával dr. Vinkler János nyilvános rendes tanárt bízták meg, aki a vizsgálat lefolytatását követően megállapította, hogy Decleva Jenő, Babusik László, Máder János, Schwarzenberg Lajos és Schwarzenberg György joghallgatók súlyosan megsértették az egyetem fegyelmi rendjét.

A jogi kar vezetése június 11-én rendkívüli ülést tartott, és – egyhangúlag elfogadva dr. Vinkler János javaslatát – az egyetemi fegyelmi szabályzat 90 §-a 2. pontjának 2. fordulata szerinti büntetést, azaz megrovást állapított meg, azzal súlyosbítva, hogy ismételt, akár kisebb kihágás esetén is a vádlottakat elutasíthatják az egyetemről.

Dr. Weszely Ödön így foglalta össze az esettel kapcsolatos benyomásait:

„A jegyzőkönyvekből kiderül az, hogy úgy a keresztény, mint a zsidó hallgatók, kik ebben a verekedésben részt vettek, át vannak hatva gyűlölettel egymás iránt. A tényállást különböző módon adták elő, tagadnak s a verekedés kezdeményezését egymásra hárítják. Két altiszt, aki tanúja volt a verekedésnek, nem akar tudni semmiről semmit. Ezért dr. Vinkler János ny.r.tanár jelentésében azt írja, hogy a tényállást megállapítani nem tudta. Nyilvánvaló mindezekből, hogy mindkét fél tudta, hogy verekedés készül, s egyik fél sem akart a verekedés elől kitérni, hanem ellenkezőleg verekedni akart. (...) Te-kintetes Tanács! Nekünk ezt a verekedni akarást kell megszüntetnünk, ezt a szellemet, a gyűlölködésnek és a verekedésnek ezt a szellemét kell kiirtani, mert így verekedéssel, semmiféle problémát megoldani nem lehet, s ifjúságunk nagy nemzeti feladatát megoldani nem lesz képes. Ezért bátorkodom ezzel az ügyel kapcsolatban javasolni, hogy méltóztassák kinyomozni az egyetemi verekedések kezdeményezőit s vezető alakjait, s a nyugodt egyetemi munka érdekében elhatározni, hogy ezek a kezdeményezők és vezetők a jövő iskolai évben ne vétessenek fel egyetemünkre.”

A vizsgálat során megállapítást nyert, hogy a hallgatók mindannyian készültek a verekedésre, mielőtt véresre verték egymást, már viselkedésükből és megnyilvánulásukból is következtetni lehetett a későbbi eseményekre. Ezt alátámasztja, hogy a

verekedést megelőzően dr. Szanathy Aniella jogkari fogalmazó valószínűsítette, hogy a konfliktus tettelegességgé fajulhat, ezért megkérte Falcsó altisztet, hogy kísérje le az épületből az izraelita hallgatókat, azonban a jegyzőkönyv arról tanúskodik, hogy az altiszt nem járt el a kellő gondossággal. Erről is megemlékezik felszólalásában dr. Weszely Ödön, az alábbiak szerint:

„Legyen szabad továbbá ezzel az ügyel kapcsolatban fölhívnom a tekintetes Tanács figyelmét egyetemünk altisztjeinek magatartására. Ezek az altisztek sokat érintkeznek az ifjúsággal, s magatartásuk nem olyan, aminőt az egyetem érdekében megkívánhatunk. Mintha nem is volnának tudatában annak, hogy mivel tartoznak az egyetemnek. A konkrét esetben a kihallgatott két altiszt nem akar tudni semmiről semmit, mintha nekik az egyetemhez s az egyetem érdekeihez semmi közük nem volna. Az egyik Falcsó, nem teljesíti dr. Szanathy fogalmazó rendelkezését, nem kíséri le a Schwarzenberg testvéreket, a lépcső első fordulójánál visszatér, kijelentve, hogy neki csak a maga frontján kötelessége szolgálatot teljesíteni. A másik a kapus, Papp, aki egész nap azért ül a portafülkében, hogy megfigyelje a ki - és bejövőket, nem látott semmit, hol ott a verekedés a bejáratnál fülkéje előtt [sic!] folyt le.”

A vizsgálat eredményét és az előadó által bemutatott szempontokat mérlegelve, beható eszmecserét követően a tanács úgy határozott, hogy elrendeli a fent megnevezett hallgatók ellen a fegyelmi eljárást, majd az egyetem központi épületében az egyetemi rend ellen vétő és közbotrányt okozó viselkedésük okán fegyelmi vétségben megállapította bűnösségüket a tanulmányi fegyelmi és tandíj szabályzat 83.§-a alapján. Decleva Jenő, Babusik László, Máder János, Schwarzenberg Lajos és Schwarzenberg György joghallgatókat az egyetem rektora által az egyetemi tanács előtti megrovásban részesítette, azzal, hogy ismételt – akár kisebb nemű – kihágás esetén az egyetemtől való elutasításra számíthatnak. Papp József egyetemi kezelő altiszt és Falcsó Sándor egyetemi egyéb altiszt ellen vizsgálatot kezdeményeztek, illetve elrendelték, hogy az intézményi altisztek az erkölcsi kötelességükkel és elvárt viselkedésükkel kapcsolatos tájékoztatásban részesüljenek.

KEGYELETSÉRTŐ INCIDENS AZ EGYETEMI BONCTANI INTÉZETBEN

Az egyetemi tanács fent említett 1924. június 25-i, VIII. rendes ülésén került sor egy kegyeletsértő incidens megtárgyalására is, mely az anatómiai intézetben történt 1924. május 27-én, s mely további rendzavarásokat idézett elő az egyetem falain belül és azokon kívül is, országosan ismert esetté előlépve. Dr. Pekár Mihály, az orvostudományi kar dékánja mutatta be a vizsgálatok eredményét, valamint az orvosi kar fegyelmi bizottságnak megállapításait az alábbi események kapcsán:

1924. május 27-én, kedden délelőtt 9 és 10 óra között agydemonstráció zajlott a bonctani intézetben, Gelei tanársegéd vezetésével, mialatt Balog Béla és Hufnagel Konrád anatómiai intézeti szolgák – az irányadó utasítás ellenére – nem a műveletre kijelölt külön helyiségben, hanem a boncteremben készítették elő az egyik holttestet a későbbi temetésre. A hallgatók az előkészítést végzők köré csoportosultak, az elmondások alapján annak hatására alakult ki az incidens, hogy a holttest nem fért bele a rendelkezésre álló koporsóba, ezért az intézeti szolgák levágták a fejét, mely eseményt követően Hoffmann Géza zsidó vallású IV. féléves orvostanhallgató kegyeletsértő kijelentéseket tett

erre vonatkozóan. A jelenlévők kihallgatása során eltérő beszámolók születtek, az alábbi mozzanatok adták elő:

Hoffmann Géza hallgató a levágott fejű holttest mellett kegyeletsértő kijelentést tett, melyet maga is beismert – „*Hogy fog ez fej nélkül eligazodni a másvilágon?*” vagy „*Mit fog ez fej nélkül csinálni a mennyországban?*” – azonban azt tagadta, hogy keresztet rajzolt volna a levegőbe és a *circumdederunt me* kifejezés suttogásával a katolikus temetési zartartást gúnyolta volna, ahogy azt Koroknay Ilona orvostanhallgató állította vallomásaiban.

Hufnagel Konrád beismerte, hogy **kézmosást követően nem megtörölte a kezét, hanem a vizet a holttestre locsolta, ízléstelen kifejezés kíséretében**: „*Már be van szentelve, rá lehet a fedelet tenni.*”

Az orvostudományi kar dékánja elmondta, hogy a bonctani intézetben történetekkel kapcsolatban a házi vizsgálat lefolytatása az intézet igazgatójának, dr. Tóth Zsigmond nyilvános rendes tanárnak a feladata volt, aki 1924. június 4. és 6. között kihallgatta az érintetteket, majd a vizsgálati anyagot beterjesztette az orvostudományi karhoz, ahonnan az június 7-én, a kari ülésen a fegyelmi bizottságnak került átadásra. A végleges vizsgálatban az orvostudományi kari fegyelmi bizottság munkáját a jog- és államtudományi kar nyilvános rendes tanára, dr. Vinkler János is segítette. Az újbóli szembesítésekre, helyszíni szemlére és a végleges vizsgálatra június 12-én került sor.

Hufnagel Konrádot a szabálytalan eljárás és illetlen magatartás miatt állásából elmozdította az egyetem vezetése, így az ügyét lezártnak tekintik. Hoffmann Géza orvostanhallgató vonatkozásában nem állapították meg hulla- és vallásgyalázás tényét, azonban úgy találták, hogy magaviselete nem volt összeegyeztethető az orvostudomány és hivatás méltóságával, valamint a hely komolyságával, ezen kívül nem adta meg a halottnak járó kötelező tiszteletet sem, illetve kijelentései alkalmasak voltak arra, hogy bántás mások vallási érzületét. Ennek következtében a fegyelmi bizottság Hoffmann Géza orvostanhallgató példás megbüntetését, az egyetemről egy félévre való kitiltását javasolta. Ezt a büntetést az orvostudományi kar 1924. június 21-i rendes kari ülésén az alábbiak szerint módosították:

„A fegyelmi bizottság előterjesztését hosszas vita után a minősítés és a büntetés szempontjából azzal a súlyosbítással fogadja el, hogy Hoffmann Géza orvostanhallgató nemcsak egyetemünkről, hanem az összes hazai főiskolákról zárassák ki egy félévre. Az orvostudományi kar egyben – figyelemmel arra, hogy ezen ügynek hullámai túlterjedtek már egyetemünk falain s figyelemmel arra, hogy a karnak, valamint az egyetemi Tanácsnak nincs módjában olyanokat az ügyre vonatkozólag kihallgatni, akik nem tartoznak egyetemünkhöz, de az ügy további lefolyásába aktíve beavatkoztak, [...] valamint arra is, hogy az egyetemet az ügy elaltatásának vádja is érte [–], az ügyiratoknak a kir. ügyészséghez további eljárás végett való áttételét is javaslatba hozza, miután szükségesnek látja, hogy a független magyar bíróság is mondjon ez ügyben ítéletet.”

Végül az orvoskari dékán esetismertetését követően, beható tanácskozás után, az egyetemi tanács a 1924. június 25-i, VIII. rendes ülésén egyhangú határozattal mondta ki, hogy Hoffmann Géza IV. féléves orvostanhallgatót az egyetemi boncteremben tanúsított viselkedése miatt, mely az „*egyetemnek mérhetetlen erkölcsi és súlyos következményekkel járható kárt okozott*”, a tanulmányi, fegyelmi és tandíj szabályzat 83.§-ában meghatározott cselekmény miatt a 90.§ 4. pont értelmében örökre elutasította a M. Kir.

Erzsébet Tudományegyetemtől, illetve elhatározta, hogy előterjesztéssel él a vallás- és közoktatásügyi miniszternél, hogy a fegyelmi büntetés hatályát az összes magyar egyetemekre és főiskolára is kiterjesszék.

Az incidens feltárását is nehezítette, illetve az egyetemi autonómiába történő komoly beavatkozásként is értelmezhető, hogy 1924. június 7-én, szombaton Veér Tibor műegyetemi tanársegéd, aki a MEFHOSZ (Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Országos Szövetsége) alelnöke, hivatalos vizsgálatnak álcázott, engedély nélküli kihallgatást tartott a bonctani intézetben, melyhez nem kért engedélyt az egyetem vezetésétől. A kihallgatásokról jegyzőkönyvet is készített a tanársegédek, hallgatók és szolgák ki-kérdezése során. Az esetet ismertető előadó az alábbi megállapítást tette az események kapcsán:

„Veér Tibor, aki ezt megtette, maga is műegyetemi tanársegéd Rejtő tanárnál. Előadó elképzelhetetlennek tartja, hogy a pécsi egyetemnek valamelyik tanársegéde Rejtő tanár úr intézkedésével vizsgálatot folytasson le a műegyetemen, az illetékes dékáni hozzájárulás nélkül, miért is kéri, hogy az egyetem autonómiájának ilyen nagyfokú megsértéséért és az egyetemi ifjúságnak illetéktelen beavatkozásáért kellő elégtételt szerezzen.”

Az egyetemi tanács egyhangúlag határozatot hozott arra vonatkozóan is, hogy a vizsgálati anyagot eljuttatja a királyi ügyészséghez, annak érdekében, hogy a független magyar bíróság megállapíthassa, hogy történt-e az incidens feltárása során büntetőjogba ütköző cselekmény. Később megállapítást nyert, hogy Veér Tibor Klebelsberg Kuno tudtával és beleegyezésével, de nem hivatalos minőségben látogatott el az egyetemre.

Az eset érezhetően rávilágított arra is, hogy **milyen nagy károkat okozhat, ha egy incidenst különböző csoportok a saját hasznukra kívánnak fordítani**. Dr. Pekár Mihály így fogalmazott ezzel kapcsolatban:

„Összegezve az előterjesztetteket, megállapítást nyert, hogy az anatómizált hullának temetésre való előkészítése során nevetés és élcelődés közben megjegyzések tettek s hogy a temetésre való előkészítéssel járó cselekmények váltották ki az ott jelen levőkből az éretlen megjegyzéseket. Mindezek az események 1924. évi május 27. -én délelőtt történtek s a keresztyény ifjúság egy országos botrányra fújta fel azokat, de közülük senki sem gondolt arra s meg sem kísérelte, hogy törvényes eszközökkel szerezzen megtorlást a történetekért, azonban mindent megtettek arra nézve, hogy a törvényes formák kikerülésével botrányra dagasszák ezt az eseményt.”

Az egyetemi autonómia megsértését komolyan vette az egyetem, azonban az eljárásukkal kapcsolatban számos közéleti kritika fogalmazódott meg, ez pedig nyomást jelentett az intézményen. Az eset vizsgálatát a sajtó is nyomon követte, az egyetem több közleményt is kiadott a fejleményekkel kapcsolatban; feltehetően a kedélyeket lecsillapítása érdekében kívánták bemutatni, hogy az eljárás szabályosan halad. A folyamatos figyelem feltételezhetően hatással volt arra is, hogy milyen súlyosságú büntetést határoztak meg végül az ügyben.

ÖSSZEZÉS

A nacionalizmus, mely egy a XIX. századi diskurzusok között, a korabeli Magyarországon is elhozta a nemzeti hagyománytermelés újfajta gyakorlatait, amelyek a világháború és Trianon után különleges hangsúllyal jelentek meg a húszas évek magyar politikai nyelvében. A historizáló nacionalizmus központi szerephez jutott a húszas évek magyar közbeszédében – és nem mellesleg a kor meghatározó kultúrpolitikusa, Klebelsberg Kuno politikai nyelvében is –, ugyanis a kortársak számára releváns válaszokat adott arra a kérdésre, hogy miért is előbbre való a Kárpát-medencében éppen a magyar nemzeti érdekeket a többivel szemben érvényesíteni (*Takáts*, 2007).

Az 1920/21-es tanévtől lépett életbe a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról szóló XXV. tc., vagyis a numerus clausus. A 3. § mondta ki, hogy a hallgatók „népfajok és nemzetiségek” szerinti arányszáma képezze le az országos arányokat (*Ladányi*, 2005).

A numerus clausus végrehajtása nem ment gördülékenyen; az 1920-es években Pozsonyról Budapestre menekülő, majd 1923-tól Pécsen működő Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen is számos konfliktus kapcsolódott a törvény bevezetéséhez. A keresztény ifjúsági szervezetek 1921-ben és 1923-ban is memorandumot intéztek az egyetem vezetéséhez, követelve a törvény szigorú betartását. Az első alkalommal a rektor javaslatára az egyetemi tanács egyhangúlag elfogadott határozattal napirendre tért az ügy fölött, leszögezve, hogy a későbbiekben sem kívánnak engedni a hallgatók nyomásának ebben a kérdésben – azonban az 1923/24-es tanévben már másképpen álltak a kérdéshez. Ennek részben az lehetett az oka, hogy a helyi zsidó és keresztény hallgatók közötti összetűzéseket, verekedéseket és egyéb, súlyosabb incidenseket – mint például az Erzsébet Tudományegyetem bonctani intézetében 1924 májusában történt kegyelet-sértő cselekmény és az ennek nyomán kirobbanó verekedések és szóváltások – a témára érzékeny országos szervezetek és az akkori sajtó is felkapták, országos ügyvé emelték, ezáltal pedig **a vezető politikusok is igyekeztek a maguk hasznára fordítani az eseteket.**

Egymásnak feszültek a zsidó és keresztény diákok, valamint az őket tömörítő szervezetek is. A közhangulatra hatott, hogy a Magyar Egyetemek és Főiskolák Országos Nemzeti „Turul” Szövetsége az 1920-as évek meghatározó szereplőjeként ország-szerte szervezett keresztény és nemzeti érzésű közösségeket, valamint napirenden tartotta a „zsidókérdést”, mint társadalmi és szociális problémát (*Raposa*, 2020).

Az ország egyetemei is szembekerültek egymással a kérdésben a budapesti és vidéki törésvonal mentén; mivel a pécsi és a szegedi egyetem rugalmasabban kezelte a numerus clausus kapcsán a zsidó hallgatók létszámának kérdését. A vidéki egyetemeken így magasabb volt a zsidó hallgatók aránya, mint a Pázmány Péter Tudományegyetemen vagy a Műegyetemen. Ez sok esetben a pécsi keresztény hallgatók és szervezetek ellen-érzését is kiváltotta, mert noha országosan jelentősen csökkent a zsidó egyetemi hallgatók aránya, ezt a saját környezetükbe nem így tapasztalták.

A numerus clausust többszöri népszövetségi nyomásra az 1928. évi XIV. tc. enyhítette. A törvény 1. §-a az 1920. évi XXV. tc. 3. §-át akképp módosította, hogy a felvételnél a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság mellett szempontként határozta meg a felvételiző középiskolai tanulmányi eredményeit. Nem mondott le törekvéséről, hogy államilag irányítottan jelenítsen meg a felsőoktatásban társadalmi arányokat, de ennek

alapját most nem a népfajban vagy nemzetiségben, hanem a különféle foglalkozási ágakban határozta meg. Ez igen bonyolult statisztikai számításokat kívánt volna az egyetemektől, nem is alkalmazták, a gyakorlatban továbbra is a numerus clausust követték. Sem 1929-ben – amikor 1928-hoz képest 8,4 %-ról 9%-ra változott a zsidó hallgatók megengedett részvételi arányszáma, – sem az azt követő években nem volt megfigyelhető jelentős változás a hazai egyetemeken a zsidó hallgatók részvételi arányában (Kovács, 2005).

A gondolat mögött – hogy a társadalom foglalkozási ágak szerinti megoszlása jelenjen meg a felsőoktatásban – nemcsak az a hiedelem állt, hogy ez átfordítható a zsidóságra, hanem a korporativizmus vagy hivatásrendiség fasiszta államszervezési gyakorlata is.

Látható, hogy a politikai elit a második világháború kitörése előtt két évtizeddel nem volt tisztában azzal, milyen végzetes döntéseket készít elő, amikor felülírja a korábbi emancipációs törvényt, és a zsidóságot felekezeti helyett nemzetiségként határozza meg, az asszimiláns zsidóság nagy tömegének önmeghatározásával ellentétesen.

IRODALOM

- Kovács M. Mária (2005): A numerus clausus és a zsidótörvények összefüggéséről. In: Molnár Judit (szerk.): *A holokauszt Magyarországon európai perspektívában*. Balassi, Budapest. 128–139.
- Kovács M. Mária (2011): Numerus clausus Magyarországon, 1919 – 1945. In: Molnár Judit (szerk.): *Jogfosztás – 90 éve – Tanulmányok a numerus claususról*. Nonprofit Társadalomkutató Egyesület. 171–180.
- Ladányi Andor (2005): A numerus clausustól a numerus nullusig. *Múlt és Jövő*, **16** (Új folyam), 1. sz., 56–74.
- Lengvári István (2014): Az Erzsébet Tudományegyetem alapítása, a pozsonyi és budapesti évek története. *Per Aspera Ad Astra*, **1**. 1. sz., 15–25.
- Polyák Petra (2014): Az Erzsébet Tudományegyetem névváltozatai. *Per Aspera Ad Astra*, **1**. 1. sz., 115–137.
- Raposa Vivien Kitti (2020): A pécsi bajtársiak antiszemita beiratkozási sztrájkja az 1933/34-es tanévben. *Per Aspera Ad Astra*, **7**. 1. sz., 71–99.
- Takáts József (2007): *Modern magyar politikai eszmetörténet*. Osiris, Budapest.
- Varannai Zoltán (1997): Numerus Clausus. *Rubicon*, **8**. 1. sz. 20–22.

Törvénycikkek, jegyzőkönyvek, hírforrások

1920. évi XXV. törvénycikk a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról, 1920 Letöltés: <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92000025.TV&targetdate=&printTitle=1920.éviXXV.törvénycikk&referer=1000ev> (2022. 02. 15.)
- A nemzetgyűlés 210. ülésének jegyzőkönyve (1923.12.17.) Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KN-1922_18/?pg=168&layout=s (2022. 02. 15.)
- Az Erzsébet Tudományegyetem Tanácsülési Jegyzőkönyvei, 1919-1920, kiemelten: 1920 március 26.-i III. rendes ülés. Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/view/PECS_PTE_ET_1919-20/?pg=0&layout=s (2022. 02. 15.)
- Az Erzsébet Tudományegyetem Tanácsülési Jegyzőkönyvei, 1920-1921, kiemelten: 1920 november 10.-én tartott I. rendes ülés. Letöltés:

https://library.hungaricana.hu/hu/view/PECS_PTE_ET_1920-21/?pg=10&layout=s&query=numerus (2022. 02. 15.)

Az Erzsébet Tudományegyetem Tanácsülési Jegyzőkönyvei, 1921-1922, kiemelten: 1921 november 23-án tartott III. rendes ülés. Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/view/PECS_PTE_ET_1921-22/?pg=0&layout=s (2022. 02. 15.)

Az Erzsébet Tudományegyetem Tanácsülési Jegyzőkönyvei, 1923-1924, kiemelten: 1923 december 19.-én tartott III. rendes ülés és 1924 január 30.-án tartott IV. rendes ülés és 1924 június 25.-i, VIII. rendes ülés. Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/view/PECS_PTE_ET_1923-24/?pg=0&layout=s (2022. 02. 15.)

Magyar Távirati Iroda / Napi Hírek, 1924.06.05. 19:00. Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/view/NapiHirek_1924_06_1/?pg=105&layout=s&query=pécs (2022. 02. 15.)

Magyar Távirati Iroda / Napi Hírek 1924.06.28. 16:30 Letöltés: [https://library.hungaricana.hu/hu/view/NapiHirek_1924_06_2/?pg=302&layout=s&query=hagyjózsef\[sic!\]](https://library.hungaricana.hu/hu/view/NapiHirek_1924_06_2/?pg=302&layout=s&query=hagyjózsef[sic!]) (2022. 02. 15.)



1968, Budapest, XI. kerület, Tas vezér utca, a Sport (később Flamenco) szálló terasza, háttérben a József Attila (ma Budai Ciszterci Szent Imre) Gimnázium



SÜLI AMARILLA LUCA

Az „Európai nevelés(ek) / oktatás(ok)” nemzetközi konferencián elhangzott előadásokról

Fehérvárcsurgó, 2022. március 25–26.

A fehérvárcsurgói Károlyi Kastély Európai Kulturális Találkozó Központjában március 25–26-án, a Károlyi József Alapítvány rendezte meg az „Európai nevelés(ek) / oktatás(ok)” elnevezésű nemzetközi konferenciát. A találkozón számos, különböző európai országból érkező szakember tartott előadást az oktatás és nevelés helyzetéről, az azt érintő kérdésekről és aktuális kihívásokról. Az előadásokon az idővel való gazdálkodás, a tanárképzésben felmerülő nehézségek, az oktatás stratégiai tervezése, valamint a demokráciára nevelés kérdésköre is visszatérően mutatkozott meg. Különösen figyelemre méltónak találtam, hogy az előadók reflektáltak a konferenciát megelőző hónapban kialakult háborús helyzet kapcsán felmerülő oktatást és nevelést érintő kérdésekre. Az egyes szekciók végén lehetőség nyílt szakmai vitára, ahol az előadókhöz intézett kérdések nyomán az adott téma és a jelen kihívásai közötti összefüggések megvitatására is sor került.

A kétnapos esemény során tizenhét előadást hallhattunk, hat egymást követő szekcióra bontva. Március 25-én a „Mire való a nevelés és az oktatáskutatás?”, valamint a „Mi az, ami nevel?” kérdésköröket és néhány nemzeti oktatási rendszert tekintettünk át. Március 26-án a „Hagyományos és új utak több emberségért” címszó alatt mutattak be oktatási rendszereket és környezeti, illetve zenei neveléssel foglalkozó előadásokat.

Károlyi György, a nagykárolyi Károlyi grófi család tagja, a Károlyi József Alapítvány alapítója megnyitójában kihangsúlyozta a nevelés és oktatás témaköre esetében különösen fontos sokoldalú megközelítést, melynek lehetőségét a különböző európai országokból érkező előadók perspektívái nyújtják – és ennek relevanciáját Magyarországra nézve. Továbbá kiemelte, hogy a nemzetközi szakmai megmozdulások – mint ez az egyébként évente megrendezett társadalomtudományi témájú nemzetközi konferencia is – meghatározóak a tudományos kapcsolatok építéséhez és az aktuális kérdések egyetemleges megvitatásához.

Az első nap tehát a „Mire való a nevelés és az oktatáskutatás?” kérdés jegyében zajlott. Prof. Louis Marmoz, az Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education alapítója és elnöke „Az oktatáskutatás viszonya az időhöz és magához az oktatáshoz” címmel tartotta meg az első előadást. Hangsúlyozta, hogy az idővel való gazdálkodás a legnagyobb megpróbáltatás az oktatásügy számára, mind az

oktatáskutatás, mind az oktatásszervezés szempontjából. Elmondása szerint kollektív reakcióra van szükség, valamint megfelelő kommunikációra a közigazgatási hatóságok és a kutatók között, a döntéshozatali idő és a kutatási idő összeegyeztetése érdekében.

A második előadó, *Dr. Karikó Sándor*, a Szegedi Tudományegyetem tanára, az Alkalmazott Filozófiai Társaság alapító tagja és titkára a háború és a nevelés kapcsolatát járta körbe „*A háború hatása a nevelésre*” című előadásában. A személyiségformálás szempontjából egyrészt a bátorságot, a hősiességet és a hazafias nevelés pozitívumait emelte ki, másrészt a háborúval járó élet-halál kérdés súlyossága került előtérbe. Konklúziójában a béke fókuszba helyezése kristályosodott ki mint olyan válasz, melyet a nevelésnek ezen a ponton a problémára adnia kell.

A harmadik előadásban *Dr. Kaposi József*, a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának elnöke a történelemtanítás komplexitásának példáján keresztül hangsúlyozta ki, hogy demokratikus elkötelezettségű pedagógusokra van szükség. „*A történelemtanítás és demokráciára nevelés kérdései Magyarországon*” című előadásban többek között egy olyan folyamatos, visszajelző oktatáskutatás iránti igényről volt szó, amely a diákok és tanárok aktuális helyzetét méri fel, és az őket érintő gyakorlati problémákra biztosít rálátást. A kihívások között itt is megjelentek – mint a konferencia témáinak nagy részében – a tanárképzéssel kapcsolatos kérdések, például a diszciplína vs. pedagógia dilemma – melyben kérdésessé válik, hogy a tanárképzésben mire fektessenek nagyobb hangsúlyt – valamint az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék. Teendőként felmerült **az érdemi véleménynyilvánítás lehetőségének biztosítása az oktatáskutatók számára**, a lokális problémamegoldás szervezése, továbbá a szakmai közösségek és hálózatok létrehozása, fenntartása.

A következő két részes szekció „*Mi az, ami nevel?*” címszó alatt futott. *Livia Cadei*, a brescai Szent Szív Katolikus Egyetem Pszichológiai Karának általános és szociálpedagógia professzora, a „*Pedagógia, új humanizmus és demokrácia: oktatáskutatás a közjó érdekében*” című előadásában arra hívta fel a figyelmet, hogy új megközelítésre van szükség, mely lehetővé teszi a fenntartható fejlődést és a töredezett társadalmak újraépítését. Javaslatá szerint a szükséges álláspont az új-humanizmus, melynek mentén újra kell gondolni a kutatások folyamatát magát, alapvetővé kell tenni a politika és az oktatáskutatás közötti kommunikációt, és fokozni a demokratizálódást.

Az ezt követő előadásban a „*Vallásközi nevelés – hozzájárul-e az európai kohézióhoz?*” kérdést járta körül *Prof. Dr. Reinhold Mokrosch*, vallástudomány- és valláspedagógia-kutató. A vallásközi nevelés előtt álló feladatokkal kapcsolatban hangsúlyozta, hogy mivel minden ember más és más, a vallásközi nevelés különböző formáinak (alapvető vallásközi nevelés, egzisztenciális vallási nevelés, gyakorlatorientált vallásközi képzés) együttes alkalmazása elengedhetetlen ahhoz, hogy a békés együttélés Európaszerte lehetővé váljon.

A harmadik előadást *Prof. Dominique Groux* tartotta „*Irodalmak és nevelések: az iskola jövőjének megkérdőjelezése múltbeli szövegek alapján*” címmel, s benne hét irodalmi művet vizsgáló összehasonlító oktatáskutatásán keresztül bemutatta, hogy az oktatás és az irodalom kéz a kézben jár. Kiemelte, hogy számos klasszikus szerzőt foglalkoztattak az oktatás kérdései, így műveikben érdekes, oktatással kapcsolatos következtetésekre lelhettünk. Konklúziója szerint a gondolatot, miszerint a bátorító oktatás sokkal hatékonyabb, mint a szankcionáló, többek között olyan klasszikus irodalmi művek is alátámasztják, mint J. D. Salinger *Zabhegyező* című regénye.

A szekció utolsó előadása „*Vallásitanítás az iskolákban: európai irányzatok és belga sajátosság*” címmel hangzott el *Laure Tisseyre* előadásában, aki a Brüsszeli Szabadegyetem vallástudományi és neveléstudományi doktori hallgatója. Fókuszába a vallás került, pontosabban annak helye és szerepe az oktatásban és a közéletben, egy globalizált világban, ahol a migráció és a színes demográfiai összetétel miatt a „jó élet” koncepciója maga is egyre sokszínűbbé válik. Az előadó külön figyelmet fordított a vallási többféleséget érintő kérdésekre, a vallásos intézmények szerepének csökkenését és a vallás privatizációját középpontba állítva. Ezen túl még az állampolgársággal és a vallással kapcsolatos tantárgyak együttes oktatásának problémáiról és nehézségeiről beszélt.

Az egyes szekciókat követő vitákban – ahol a közönségnek is volt lehetősége hozzászólni az előadásokhoz, valamint további kérdéseket intézni az előadókhöz – tisztán látható volt, hogy egyes témák és kérdések az eltérő véleményeken és perspektívákon keresztül ténylegesen sokszínű megvilágításban mutatkoznak. Azt gondolom, már önmagában értékteremtő a sokoldalú gondolkodás egy adott problémáról, azonban amit kivételesnek találtam, az a két nap alatt felvetődő megoldási javaslatok széles tárháza.

A péntek délutáni „*Néhány nemzeti oktatási rendszer*” témakört *Anneli Temmes*, a FinnAgora jelenlegi igazgatója nyitotta meg „*A finn oktatási rendszer: struktúra, célok és fejlődés az elmúlt években*” című előadásával. A finn oktatási rendszer részletes bemutatása során rávilágított a helyi igényeknek megfelelő oktatásszervezés fontosságára, mely elengedhetetlen a finn oktatás céljának eléréséhez; a mindenki számára magas színvonalú oktatás biztosításához. Elmondása szerint **az oktatás sikerét többek között a képzett tanárok, a tanárképzésbe fektetett pénz, a tanári szakszervezetek megfelelő működése és a tanárok társadalmi elismertsége eredményezte.**

A finn oktatási rendszer bemutatását követte a dán oktatási rendszerben felvetődő kérdésekkel foglalkozó előadás, melyet *Prof. Lars Qvortrup*, az Aarhusi Egyetem Dán Oktatási Főiskolájának professzora tartott „*Kötelező iskolák Dániában: az állami és magánintézmények keveréke – a befogadásra összpontosítva*” címmel. Elsőként a kötelező iskoláztatás és a kötelező oktatás közti különbségről volt szó – utóbbi esetében a szülő felelőssége, hogy a gyerek oktatásban részesüljön. Ennek megfelelően Dániában az állami iskolák mellett a független iskolák rendszere is kialakult az évek alatt. A dán oktatás jelenlegi legnagyobb kihívásaként az inklúzióra törekvést határozta meg az előadó, mind az állami, mind a független iskolák esetében.

Az európai kitekintés után a Magyar Pedagógiai Társaságot bemutató előadás következett *Dr. Kálmán Anikó*, a társaság alelnöke és a társaság egy tagja, *Dr. Katteinpornói Rita* előadásában, „*130 éves a Magyar Pedagógiai Társaság: Kihívások és válszkeresések az értékorientált nevelés szolgálatában*” címmel. A társaság húsz szakosztállyal rendelkezik, változatos programokat és rendezvényeket szerveznek, minden érdeklődőnek lehetősége van a csatlakozásra. Az előadók mindenekelőtt a pártok, idő és történet fölött álló, szilárd pedagógiai álláspont szükségességét hangsúlyozták a nevelés-oktatás gyakorlatában, melyhez nélkülözhetetlen a pedagógusok felkészítése a társadalmi átalakulás és az ezzel járó problémák kezelésére, valamint a nyílt, szakmai diskurzus lehetővé tétele és fenntartása.

A nap zárásaként egy, az európaiktól merőben különböző oktatási perspektívával ismerkedhettünk meg *Dr. Hidasi Judit*, magyar nyelvész, japanológus, a Budapesti

Gazdasági Egyetem kommunikáció professzora „Oktatás/nevelés – japán módra” című előadásában a japán oktatási rendszer egykor kiemelkedő modellje és a jelenlegi krízishelyzete közötti kontrasztot mutatta be. Az egységes viselkedésre, kemény munkára és fegyelmettségre nevelő iskolarendszer példás működése a '90-es évektől, többek között a társadalmi átalakulás (öregedő társadalom, csökkenő gyerekszám, otthoni és iskolai erőszak, morális lazulás) által okozott identitáskrízis következtében oktatási válságba torkollt. A gyerekek és fiatalok deviáns viselkedési formák felé fordultak (iskolakerülés, iskolai kínzás – japánul „ijime”, mely erősen agresszív fizikai és pszichológiai zaklatásra utal –, kivonulás a társadalomból, valamint az oktatás és a munka világából), hogy így tiltakozzanak az előttük álló jövőkép ellen. A fiatalok kommunikációs deficitje is komoly problémákat okoz, ilyen például az angoltudás hiánya. A japán oktatás kritikus helyzetének hangsúlyozásával az előadó az oktatási célok és módszerek átgondolt rendezésének szükségességére hívta fel a figyelmet, melynek első lépései meglátása szerint a kreatív gondolkodás fejlesztésében, az iskolakultúra és a tanárképzés átalakításában keresendők.

A szombati nap „Hagyományos és új utak több emberségért” témához kapcsolódó előadásokkal telt. Elsőként *Eleftheria Siapanidou*, az ELTE Görög Tanszékének vendégoktatója tartott előadást „A görög oktatási rendszerben az egyike legnagyobb kihívást a tankönyvek és az infrastruktúra minőségbeli problémái jelentik. A központosított tananyag túl soknak bizonyul, a megfelelő időgazdálkodás nem kivitelezhető, továbbá a tankönyvek tele vannak hibával és átfedéssel. Az infrastruktúra esetében a vidéki iskolák hiányos felszereltsége okoz komoly gondot, nem megfelelőek az alapvető működéshez szükséges feltételek. Ezekkel a nehézségekkel összefügg a korrepetálás népszerűsége miatt eltorzuló oktatási folyamat helyzete. Ahhoz, hogy a tanulók jó tanulmányi eredményt érhesseken el, szükségessé vált a délutáni és esti órák látogatása, ami komoly anyagi terhet is jelent a családok számára. Az állami iskolákban tapasztalt oktatási színvonal olyan mértékben alacsony, hogy privát korrepetáló iskolák is megjelennek, hogy kompenzálják a rendszer hátrányait iskolán kívüli oktatással. A másik alapvető kihívást a tanárok toborzásával és kinevezésével járó nehezen kezelhető problémák eredményezik. **A komoly munkaerőhiány miatt ideiglenes tanárokat neveztek ki**, ami önmagában még nem okozna olyan nagy gondot, viszont ezek a tanárok, hogy teljesíteni tudják az adott óraszámot, egyszerre több (akár öt) különböző iskolába kerülnek. Emiatt nehezen illeszkednek be, ami növeli a munkahelyi stresszt, és sok esetben kiégést eredményez. Az előadó kiemelte, hogy a megoldás érdekében a rendszert érintő drasztikus változásokra és mindenekelőtt stratégiai tervezésre van szükség.

A második előadó, *Rubovszky Rita*, a Katolikus Tanárok Európai Egyesülete egykori alelnöke, a *Patrona Hungariae* igazgatója „*Alternatív vagy hagyományos iskolák? Téveszmék és útkeresések a mai magyar közoktatás rendszerében*” című előadásában Odüsszeusz és Orfeusz példájával szemléltette az elkerülő és a megküzdő, megoldásorientált stratégia közötti választatot, mely a magyar közoktatás előtt áll. Problémás területként jelezte többek között az iskolában jelenlévő nonformális és formális műveltségi területeken megszerzett tudásanyag közti erős szeparációt. A fiatalok mérhetetlen tudásanyagot halmoznak fel nonformális műveltségi területeken, melyre az iskola nem reflektál, az oktatás továbbra is elsősorban frontális marad, így a nonformális műveltségi tér nem kerül be a formális képzésbe. Megoldási javaslatként a tantervek

helyett a helyi sajátosságokra és igényekre helyezett hangsúlyt, a diákok közötti együttműködések lehetővé tételét és támogatását, valamint a különböző formális és nonformális műveltségi területeken felhalmozott tudás közötti szakadék megszüntetését fogalmazta meg.

A következő előadás a fenntarthatóság, a környezetvédelem és az oktatás kapcsolatával foglalkozott. *Dr. Könczey Réka* biológus, kutató-elemző, oktatáskutató, környezeti oktató, „*Környezetvédelem a pedagógiában: tanárok és tanításuk a környezeti fenntarthatóságért – alkalmazkodás az életfeltételekhez*” című előadásában hangsúlyozta a természeti tapasztalatok fontosságát és a környezeti nevelők szerepét a fenntartható fejlődési célok (mint például a társadalmi és kulturális sokféleségre és a fenntarthatóságra való nyitottság) elérésében. Továbbá a pedagógusok részéről jelentkező, hálózati alapon épülő továbbképzésekre való igényre, illetve a tantárgygondozás terén további módszertanfejlesztés szükségességére hívta fel a figyelmet.

A konferencia utolsó két előadásában a zenei nevelés kérdésköre került előtérbe. *Dr. Nemes László Norbert*, a Zeneakadémia Nemzetközi Kodály Intézetének professzora a „*Reflexiók Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciójáról a humanisztikus nevelés törekvéseinek szemszögéből*” című előadásában a zenei nevelésben, valamint konkrétan az éneklésben és kóruséneklésben rejlő számos lehetőségre világított rá, a művészi és esztétikai értékek megbecsülésétől kezdve az érzelmi fejlődésen át egészen az intelligencia és a gondolkodás fejleszthetőségéig. Az előadó összefoglalta Kodály humanista oktatási koncepcióját, és bemutatta, hogy az túlmege a zenei nevelésen. Valójában egy belső harmóniából kiinduló, egyéni fejlődést ösztönző és közösségi gondolkodásra tanító pedagógiai szemléletet érvényesít, mely gyerekközpontú pedagógiai gondolkodásra épül, és összességében holisztikus oktatási megközelítésként értelmezhető. Végül az előadó kiemelte, hogy ez a humanisztikus nevelési koncepció a jelenlegi oktatási rendszerben is komoly létjogosultsággal és rengeteg potenciállal rendelkezik.

Zárásként *Prof. Mag. Dr. Leonore Donat*, az ausztriai Zenei neveléssel foglalkozó munkacsoport elnöke, „*Zenei nevelés Ausztriában az európai zenei hagyomány és a kulturális sokszínűség közötti feszültség területén*” címmel tartott előadást. Az ausztriai zeneoktatás jelenlegi rendszerének bemutatása után **a tanárképzés problémáit, valamint a kulturális sokszínűség és az inklúzió nehézségeit emelte ki**. Előbbi estében hangsúlyozta, hogy a tanárképzés tananyaga nem fejlődik, sőt az iskolák többségében nem zenetanár, hanem generalista – sokszor szakterülettől idegen, más szakirányú tudással rendelkező – tanár oktatja a zenét. A kulturális diverzitással kapcsolatos megpróbáltatásokat elsősorban a migrációs háttérrel rendelkezők nagy száma eredményezi, az intenzív migrációs hullámot követő kihívások az oktatásügyet is nagymértékben érintik. Elsősorban Bécsben váltak sürgetővé a problémák, ugyanis a bécsi középiskolás diákoknak több mint a fele nem német anyanyelvű. Ennek a helyzetnek a tudatában az osztrák oktatásügy elsődleges céljaként határozza meg az inklúziót, az esélyegyenlőség biztosítását és az oktatási színvonal emelését, mely célok a zenei nevelésben is mérvadó szerepet játszanak. Az előadás konklúziójaként a zenei nevelésben rejlő interkulturális lehetőségekre hívta fel a figyelmet az előadó, melyek az egyéni identitás fejlődése mellett a kulturális sokszínűséghez való elfogadó és elismerő hozzáállást is lehetővé teszik.

A kétnapos, oktatási és nevelési kérdésekkel foglalkozó konferencia a számos nemzetközi és hazai előadó értéktérmető hozzájárulásának köszönhetően rámutatott a

szakmai, nemzetközi tudásmegosztás szükségességére és kiváló alkalmat nyújtott kapcsolatépítésre és sokoldalú eszmecserére. Az előadások során felmerülő célok, kihívások és javaslatok megvitatása olyan tudományos eszmecserét tett lehetővé, amely véleményem szerint nélkülözhetetlen az eredményes és átgondolt oktatáshoz. Mindezt alighanem tükrözni fogja az a kiadvány is, mely a korábbi évekhez hasonlóan a 2022-es nemzetközi „Európai nevelés(ek) / oktatás(ok)” konferencia előadásaiából is elkészül.

A minőségi előadássorozat mellett a kulturális kísérőprogram és a fehérvárstur-gói Károlyi Kastély festői környezete tette komplexen színvonalassá a rendezvényt.



1958, Csorna, Árpád utca, az általános iskola udvara

Forrás: Fortepan / Lipovits Károly

ABSTRACTS

GÖNCZÖL, ENIKŐ: Trust: the X-factor of Finnish education. Case study on the evolution of trust for teachers in Finland during the past 30 years

This paper is about the topic of how trust in teachers developed in Finland during the last three decades which seems to be fairly important now, when COVID pandemic has subverted the traditional order of education.-It has been justified that those teachers can provide the best help for children to learn in responsible ways under unpredictable situations who can enjoy the trust of authorities and society. As those students can learn independently efficiently who are trusted by their families and schools, and have been accustomed to take responsibility for their own activities since their childhood.-As we know from a couple of surveys, the Finnish society is characterised by an unusually high level of trust among citizens. Trust in teachers as real professionals of education is rooted in this culture though it does not automatically follow from it. The paper as a case study, draws the evolution process of a silent cultural change which was introduced by creating the comprehensive structure of schools, renewing initial teacher education and making brave policy steps under the conditions of the economic crisis of the early 90s. It presents an overview about main catalysts of gradual empowerment of trust in a system transforming from centralized to a decentralized one. It traces the research efforts to find out the causes behind the success of PISA 2000, which was quite unexpected even for Finnish people themselves. In context with this topic it concerns a few fundamental issues of the links between social capital, inequality, mobility and efficiency of education. It reviews the most important factors influencing the level of trust in schools. Finally, remembering the vital discussions around the Finnish curriculum reform in 2014, it indicates that – taking even the risks of failure – a humble governance is needed, which strengthens local actors and helps them find their best answers for the diverse local education problems to promote their pupils.

Keywords: *culture of trust, decentralization, collective autonomy, reflective teacher, humble governance, local accountability*

1989, március 15.,
Budapest, V. kerület,
Vörösmarty tér

Forrás: Fortepan /
Philipp Tibor



SZALAY, LUCA – BORBÁS, RÉKA – FÜZESI, ISTVÁN – TÓTH, ZOLTÁN:

Measuring attitudes towards chemistry and scientific experiments in a longitudinal empirical research related to inquiry-based science education

Students' attitudes toward science is a crucial factor in the number of professionals doing research and development in the future. It is also important in terms of scientific literacy, that everybody needs. Inquiry-based science education was suggested to increase motivation and improve students' attitudes toward science, as well as to understand how science works. A longitudinal research was started to investigate the effects of guided inquiry on disciplinary content knowledge, experimental design skills, and students' attitudes toward chemistry and scientific experiments in September 2016. 920 students (each 12-13 year old) from 31 groups/classes of 18 Hungarian schools taught by 24 teachers were involved. Their four-year compulsory chemistry education was planned to be influenced by six student sheets per school year that our research group provided. However, because of the disruptions caused by COVID-19 pandemic, the project was only finished in the summer of 2021. Unfortunately, the intervention did not have a detectable significant positive effect on the attitude toward chemistry. The role of experiments in science was considered less important by students at the end of grade 7 than at the beginning of that school year. In the following years students' opinion about the importance of experiments was similar to what had been measured at the beginning of the project. The rejection of experimental design decreased significantly in grade 8, but students in "lower ranking" schools were more likely to adhere to step-by-step experiments.

Keywords: *attitude research, inquiry-based learning, science education, science experiments, chemistry teaching*



1970, Debrecen,
Péterfia utca 15.,
óvoda, évzáró
ünnepség.

Forrás: Fortepan /
Kálnoki Kis Sándor

BÁNHEGYI, MÁTYÁS – BOCZ, ZSUZSANNA – DÓSA, ILDIKÓ – NÉMETH, ESZTER – TÖRÖK, JUDIT – SCHILLER, KATALIN – FAJT, BALÁZS: University Students' Perception of Lockdown Learning in Hungary: A Fully Online Term through the Eyes of Students Studying Languages for Specific Purposes

In the spring semester of the 2020/2021 academic year, the COVID-19 pandemic necessitated that the whole study period be held in an emergency online environment. This new educational mode posed great challenges to both instructors and students. Research available so far indicates that today's Hungarian university students, in their capacity as "digital natives", are usually able to use IT tools properly, but they do not usually do so for study purposes. Therefore, it was not only teachers but also students who had plenty of difficulties using digital technology in the academic environment. This research, conducted in connection with this switch to emergency online education, focuses on students' experiences, observations and recommendations concerning online education. The exploratory nature of the research called for the qualitative research paradigm, and the research aimed for involving in the research as many students as possible. To this end, a questionnaire was developed and open questions were used for data collection. In the scope of this research, content analysis was used to analyse the contexts and correlations of the phenomena in question. Our research was done with the participation of the students of the three faculties of Budapest Business School University of Applied Sciences (BBS). The research results – presented along the themes of instructors' communication, teaching materials used, progress and effectiveness, assessment and testing, in-class interaction, online tools and motivation – may be useful not only for BBS' instructors but also for those of other tertiary education institutions for planning and developing course and study programmes in online environments.

Keywords: *assessment, content analysis, digital education, educator communication, ICT tools, learning efficiency, in-class interaction, lockdown-induced remote learning, motivation, online education*

1942, ünneplő ruhás
kisfiúk

Forrás: Fortepan /
Szabó Viktor



Szerkesztői jegyzet

Hallottam a hírekben, hogy mentesítik az autóktól a pesti Duna-part egy részét. Gondoltam, megnézem, hogy miként érintik a változások a partszakaszt. El is gyalogoltam az Erzsébet-híd pillérének tövébe, közel a 2-es villamos megállójához. Nagyjából oda, ahol évtizedekkel ezelőtt felvételre készülődve töltöttem sok időt. A '70-es évek során az akkori fiatalok közkedvelt találkozóhelye volt, ahogy akkor nevezték, a „Lépart”, ahol tavasztól késő nyárig sokan üldögéltek, tanultak, éltek aktív közösségi életet.

Lementem a Duna-partra, néztem a lépcsőzetet, a kissé zavarosan hömpölygő vizet. Felidéződött bennem az évtizedekkel korábbi, fiatalokkal teli rakpart képe. Az alföldi papucsot, kicsit kopottas farmert, egyszínű, feliratok nélküli pólót viselő fiúk-lányok. Többségük nagy becsvágygal érettségire, felvételre vagy egyetemi vizsgára készült, és szabad értelmiségi pályában reménykedett. Kispénzüek és alapvetően egyenlők voltak mind, oldalukon katonaságtól kiszuperált szimatszatyor vagy háziiparban készült táskák a megtanulandó tételekkel, egy Ady- vagy József Attila-kötettel, korabeli csecsebecsékkel. Bámulták a Dunát, verseket mormoltak, korabeli dalokat dúdoltak, fürödtek a napsütésben, és hűsöltek a víz felől érkező széláramlatban. Érzelemmel telve, hangosan és szenvedélybe menően vitatkoztak a szabadságról, a hazáról, az irodalomról.

Hosszan néztem a kies és kissé elhanyagolt rakpartot, a kopár kőlépcsőket, a zavarosan kavargó vizet, amikor feltűnt egy régóta mozdulatlanul gubbasztó magányos alak. Először távolabbról méregettem, majd egyre közelebb mentem hozzá. Olyan meredten nézte a Dunát, mintha saját arcának tükörképét keresné. Egyszer csak váratlanul, közönyösen felém fordította a tekintetét. Némám méregettük egymást, mint régi-új ismerősök. Aztán szinte egyszerre tudatosult bennük, hogy valóban ismerjük egymást. Egyik régi évfolyamtársam volt (nevezük H.-nak). A ráeszmélést követően egymás szavába vágva idéztük fel a régi, a fiatalok által benépesített rakpartot. Az idetűző napot, a késő délutánra benépesült lépcsőket, az egyszál pólóban nőiességüket büszkén viselő lányokat, a nekik imponálni akaró – füstszűrő nélküli szimfóniát szívó és egymás szavába vágó – vitatkozó fiúkat. Beszéltünk építőtáborról, kajaktúráról, az évfolyam akkor legszébb lányairól és kedvenc tanárainkról.

Egyszer csak azt vettem észre, hogy H. már nem a közös egyetemi élményeinket idézi fel, hanem saját pályája, iskolája történetét meséli. Ömlött belőle a szó! „Egy átlagos iskolába kerültem, ahol közepes felkészültségű tanárok közepes adottságú diákokat oktattak. Nem volt könnyű a pályakezdésem, és családot is ekkoriban alapítottam. A munkahelyen meg kellett barátkozni az alattvalói léttel, ki kellett ismerni az állóvízszzerű viszonyokat, a vaskalapos igazgatói elvárásokat és ezek kijátszhatóságát. Rejtőzködni kellett, és megtanulni a túlélés különféle technikáit: a sorok között rejtett üzeneteket, a többértelmű analógiákat, a kollégákkal, diákokkal való összekacsintásban a felszabadító erőt.” A történetmesélésbe belefeledkezve felidézete, miként szervezte meg iskolájában a természetjáró szakkört, amely végigkísérte pedagógiai munkáját, és a nehezebb időkben menekülési, feltöltődési terepként is működött. Mesélt arról, hogy a közös sors miként terelte össze az akkori fiatal kollégáival. Új épületbe költözött az iskola, új képzések indultak, nőtt a tanulólétszám, és egyre keresettebb lett az intézmény. A régi igazgató nyugdíjba vonult, az új, kissé technokrata szemléletű igazgató, a maga karrierjét is építve, teret engedett a fiatalok újító törekvéseinek. (Ezt támogatta akkoriban a módosuló oktatásirányítási szabályozás is!) Kollégáival pályázatokat, kísérleti

programokat írtak, helyi tananyagokat fejlesztettek, és erőteljesen kiálltak a tantestület döntési jogainak kiszélesítése, a diákjogok érvényesítése mellett. A tantestületi és szaktanári autonómia mind szélesebb körben teret nyert.

„Aztán fordult a világ, a korábbi elit politikai páternoszterbe került, mi pedig emelkedő pályára!” – mondta erős érzelmi töltéssel. „Reményteljes időszak volt! Megszűnt a kötelező ideológia, szabaddá vált az alternatív tantervek és tankönyvek készítése és választása. Közös és élénk viták zajlottak, új pedagógiai programot és SZMSZ-t, Házi rendet készítettünk, bővülő pedagógusi és diákjogokkal. Új oktatási programok (szakok) indultak, erősen nőtt a tanórák száma, új tantervek is épültek, új módszerek és tanulási formák nyertek teret. Komolyan bíztunk abban, hogy a pedagógusok alattvalói helyzete megszűnik, és a magunk sorsát szabadon alakító értelmiségi polgárokká válunk.” A változások iránya, dinamikája belőle is igazgatóhelyettest csinált, aki tele tervekkel és őszinte elszánással vágott bele a vezetői munkába.

„Aztán múltak az évek, többször is fordult a világ és valamiért megtört a lendület” – folytatta keserűen. „Kezdetben a felszínen minden rendben lévőnek látszott, de egyre kevesebb energia fordítódott az iskolai célokra, az intézményi fejlődés fenntartására...” Kollégái a romló életfeltételek, a növekvő egzisztenciális bizonytalanság közepette egyre jobban ódzkodtak a változó pedagógiai kihívásoktól. Állandóságra, biztonságra, vágytak. A fiatalok csapata szétesett, a korábbi nagyívű terveket egyre kevesebben akarták valóra váltani. A csökkenő és romló színvonalú tanulólétszám viták, vádaskodások sorozatát indította el. A késhegyig menő szakmai érdeklentések szétszabdalták a tantestületet. Mikor erről beszélt, felidézte, hogy a Kollektív Szerződés vezetőségi vitáján az egyik vezetőtársa azt kérte számon rajta, hogy miért a tanártársai érdekeit képviseli. Ekkor megértette, hogy új viszonyok alakulnak, és ő nem jó helyen van. Az első adandó alkalommal vissza is adta vezetői megbízatását. Közben a különféle átszervezések egyre kiszolgáltatottabb helyzetbe hozták a munkahelyeik miatt aggódó kollégáit. Az egymást váltó vezetőket pedig – az iskola jövője helyett – mindinkább hatalmuk megtartása és befolyásuk kiterjesztése, valamint a lehetséges anyagi előnyökhöz való hozzájutás kezdte érdekelni. A munka érték mérőjévé a minden erkölcsi normát felülíró lojalitás és szervilizmus lett.

„Aztán ettől felgyorsult a lejtmenet! Elsőként azok a kollégák távoztak, akik a tudásukat a piaci viszonyok között a legkönnyebben értékesíteni tudták. Majd nyugdíjba mentek az elismert, nagytudású mesterek. A diákok létszáma egyre apadt, az iskolába felvettek tudásszintje nehezen elképzelhető mélységekben volt. Aztán a tanulólétszám már a harmadára esett, a tanári kar jelentősen kicserélődött, létszáma megfeleződött. A maradék régiek és újak rezignált beletörődéssel vették tudomásul a helyzetük, kiszolgáltatottságuk megváltozhatatlanságát.”

H. – miként felidézte – iskolája leépülését, parkolópályára kerülését kezdetben néma szemlélőként figyelte. Később dühösen dohogott magában, és kétségbeesésében mindenkit hibáztatott. Majd a mindinkább romló körülményeket keserű iróniával, végül maró cinizmussal kommentálta. A leépülési folyamat elbeszélése során szinte a könnyeivel küszködött.

Látva megrendültségét, kérdeztem tőle: „Miért nem váltottál? Miért akartad közelről nézni, hogy fut az iskolád zsákutcába?” „Ezen én is régóta tépelődöm” – kezdte a választ. „Én sem értem, miért alakult így a szakmai pályám. Talán a földrajz és biológia tanításának öröme? A természetjáró szakkör szabadsága? Vagy a két évtizednyi fennlélés szép emlékei? Esetleg a kishitűségem, netán élehetlenségem?” „Ugyan már!” –

vágtam a szavába, de őt ez nem zökkente ki. „Nem tudom, de keresem rá a választ. A hetekben nyugdíjba mentem, már nagyon vártam, hogy szabaduljak; ne kelljen látnom az agóniát. Most szabad vagyok, de kiüresedett. Naponta lejárók ide a rakpartra, bámulom a vizet, és egy korábbi reményekkel teli tükörképet keresek.” – zárta le élettörténetét. Majd rövid, mentegetőző búcsúzkodás után visszaült a vízhez legközelebbi alsó kövekre.

Elindultam a felső rakpart felé. De még egy kicsit mégis, visszafordulva, becsuktam a szemem, és képzeletemben ismét megjelent a régi Duna-part, a sok-sok igazabb és szabadabb életre vágyó fiattal. Láttam magam előtt a rakparti színes kavalkádot, a víz tükreben saját arcukat kereső ifjakat. Mámoros pillanatok voltak! Egy visító, csikorgó fékezés, és éktelenül hangos ordítás vetett véget képzelgésemmek. „Te kretén, mit kóvályogsz itt? Nem látsz a szemedtől?!” Ezt üvöltötte egy impozáns városi terepjáró ifjú pilótája, torkaszakadtából. Majd változtatlan heveséssel és hangerővel folytatta: „Húzz el innen, és menj az aggok házába!” Bűnbánóan félreálltam. Lehet, hogy igaza van? Mi, volt rakparti fiatalok végérvényesen az előző évezredből itt maradt rekvizitumok lettünk, ma már értelmezhetetlen ideákkal, vesztett illúziókkal? Merre is van az aggok háza?

Kaposi József



1955; Forrás: Fortepan / Lipovits Károly

„(...) Egyedül az ember sorsa örök. Az emberi társadalmak nem örökek. Ezért nem is igényelhetnek maguknak semmiféle közvetlen kötelezettséget, mely örökérvényűsége pályázhatna. Egyedül az a kötelesség örök, mely az emberhez mint olyanhoz fűz. Ez a kötelesség viszont föltétlen. Ha létezik valami alapja, úgy biztosak lehetünk abban, hogy az nem e világból való. E kötelesség nem tud mire épülni világunkban. Emberi életünk egyetlen kötelezettsége, mely semmiféle körülménynek nincs alávetve. Noha e világon nincs alapja, az egyetemes lelkiismeret egyezményesen igazolja. Ezt a kötelességet kifejezik a legrégebbiről fennmaradt szövegek is. Érvényességét minden vitás esetben elismerjük, ha nem gátol érdek vagy szenvedély. (...)”

Részletek Simone Weil *Begyökerezettség* (L'Enracinement) című írásából

Simone Weil: *Ami személyes és ami szent. Válogatott írások.*

Vigilia, Budapest, 1983. 280. o.

A *Tanulmányok* és a *Tanulmányok (Műhely)* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>