

Szerkesztői jegyzet

A hazai közoktatás egyik tipikus jellemzője a sokszor kiáltó ellentétek, a fény és árnyék, a pozitív és negatív jelenségek egymás mellett élése, éles kontrasztja. Gondoljunk csak arra, hogy miközben számos értékes helyi innováció zajlik, és sok-sok kiváló pedagógus tevékenykedik az ország különböző iskoláiban, az országunk pedagógiai összteljesítménye nem eredményezi a versenylépességi mutató érdemi javulását. Vagy arra, hogy az elmúlt 15 évben komoly európai uniós források jelentek meg a hazai oktatás világában, de ezek felhasználásával nem jött létre a mindenki számára hozzáférhető minőségi és méltányos oktatási rendszer. Kis túlzással egymás tözsomszédságában vannak jelen a világ élvonalához sorolható iskola- és tanuló közösségek és a 21. század elvárásainak megfelelő technikai, technológiai felszereltségű épületek, illetve az olyan intézmények, ahol a tárgyi feltételek 19. századiak, és a szociokulturális környezet nem a társadalmi tőke újratermelődését, hanem a társadalmi leszakadást tudja csak garantálni. Mindez pedig nagyon távol esik az oktatási rendszerek alapvető, a társadalmi kohéziót is elváró célkitűzésétől.

A 2020-as év első lapszámának legtöbb írása hazai oktatási viszonyokból adódó ellentmondásokra hívja fel a figyelmet, a jobbítani akarók szükségszerű elfogódottságával és elszántságával.

A Látószög rovatban *Pénzes Dávid* interjújában *Halász Gábor* felidézi az 1985-ös Oktatási törvény létrejöttének ellentmondásos körülményeit, azokat az időket, amikor a politika azt üzentte a strukturális átalakítást szorgalmazó kutatóknak, hogy „*nagy szerkezeti reformra ne gondoljatok*” és „*ne számoljatok azzal, hogy van pénz*”. De „*keressétek azokat a mozgástereket, amelyeket akkor lehet találni, hogyha se szerkezeti reform, se pénz nincsen – mert azt meg nem lehet csinálni, hogy semmi nem történik. Valaminek kell történnie.*” A beszélgetés rávilágít arra is, hogy a centralizált oktatási rendszerekben óhatatlanul kisebb és szűkebb körű a pedagógusok feletti kontroll, mint azokban a rendszerekben, amelyekben széleskörű intézményi önállóság, autonómia van, hiszen ott az egyén folyamatosan ki van téve az egész közösség kontrolljának.

A Tanulmányok rovat valláspedagógiával foglalkozó írásából (*Bognárné Kocsis Judit*) a következő, sajátos kontraszt tükröződik: „*hazánkban is a vallásosság hatásának vizsgálata áll leginkább a fókuszban. Kevesebb szó esik az alkalmazott nevelési módszerek hatékonyságáról, különféle oktatásszervezési módok eredményességéről, új metódusok alkalmazhatóságának kérdéseiről*”. Pedig a mind szélesebb körben megvalósuló vallásoktatás hosszú távú eredményességét egy új típusú módszertani kultúra diszkurzivitása szolgálhatná leghatékonyabban.

A nyelvkönyvpiac átalakulást elemző tanulmány szerint (*Dringó-Horváth Ida és Menyhei Zsófia*) a kiadók „*a digitális taneszközök viszonylag széles kínálatát nyújtva próbálnak lépést tartani a kiadói anyagoktól független, ingyenesen elérhető digitális tartalmakkal*”. A könyvkiadók portfóliója ezért átalakulóban van: „*míg korábban 'csupán' készen vásárolt tudástartal-*

mak egyirányú közvetítésével foglalkoztak manapság egyre inkább az egyes termékekhez kapcsolódó digitális tartalomszolgáltatás egészíti ki tevékenységüket.” Csak kétirányú kommunikációs folyamat tud a változó felhasználói igényeknek megfelelni.

A Könyvtárostanárok Egyesületének 33 éve folyó műhelymunkáját történetbe foglaló írás (Dömsödy Andrea és Szakmári Klára) egyik általános megállapítása, hogy az információval, a könyvtárakkal való munka kétféle alapozási szükségletet igényel, „egyszerre kell tudni a szavakkal és a struktúrákkal, folyamatokkal, elektronikus eszközökkel dolgozni”. A kontraszt pedig: ezt a kettős célkitűzést a korábbi tartalmi szabályozók valamilyen szinten érvényesítették, de a 2020-as NAT-ból jószerével ez teljességgel kikerült. Mindez azt vetíti előre, hogy az értelmes „tanulás alapját jelentő információfeldolgozási tudás eszközfüggő marad, nem lesz az új technológiákra konvertálható,” ez pedig a tanulási képesség romlásával járhat.

Jakab György írásában amellett érvel, hogy a „digitális állampolgárság” fogalma szervesen integrálható az iskolai állampolgári nevelés korábbi tapasztalatairól való gondolkodásba. A digitális világban is szükség van olyan szabályokra, amelyet a társadalom tagjai közösen alakítanak ki és tartanak be. Ugyanakkor, ahogyan az állampolgári nevelés tekintetében egyre kevésbé lehet „csupán egyféle, központilag előre meghatározott értékekkel, gondolkodási és viselkedési móddal, illetve rögzített „konzervtudással” felvértezett 'érett embertípus' (mint „iskolai végeredmét”) nevelni”, ez feltehetően hatványozott erővel igaz lehet az állandóan új kihívásokkal szembesülő digitális állampolgárság esetében is.

Fodor Éva fenntarthatóság-tanulmánya szerint a felnövekvő generációk nevelésekor fontos tudatosítani, hogy a fenntarthatóság kérdéseire releváns tartalommal csak az egyes problémák komplex jellegére reflektáló, hosszú távon is megoldást kínáló válaszok adhatók – és azok is csak a teljes bioszféra működésével harmóniában. Az írás nem a fenntarthatóság pedagógiájával, de ennek érdekében az amögött lévő „dinamikus” tudás lehetőségével foglalkozik. „A fenntarthatóság pedagógiája olyan kihívásokra keres választ, amelyek egyrészt komplex és transzdiszciplináris megközelítést kívánnak, másrészt pedig ezekre a kihívásokra nincsenek olyan megoldások, amelyek minden körülmények között megfelelőek és alkalmazhatók volnának.”

Nagy Ádám kissé provokatív írásában arra keresi a választ, hogy illeszthető-e „a popkultúra pedagógiai alkalmazása a kurrens tanuláselméletekhez, azaz van-e hiteles elvi alapja annak a gyakorlatnak, amely populáris alkotásokat, kasszasikereket (blockbustereket) hív segítségül a tanulási folyamat eredményesebbé tétele érdekében”. Azért is jogos a felvetés, mert a kasszasikereket diskurzusképző ereje jóval nagyobb a mai diákok körében, mint amilyen erős a diákok 20. századi értelmezése szerinti gyermek- és ifjúsági irodalommal való kapcsolata. Mindez a szerző szerint az irodalmi kánon jobb átgondolhatósága mellett a konstruktivista pedagógia gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek bővülését eredményezheti.

Az India és az IKT kapcsolatával foglalkozó írás arról tudósít, hogy a kontinensnyi ország sok millió szegény lakosa „okostelefonnal a kezében él; a közösségi hálónak lógnak, információkat gyűjtenek vagy játszanak.” Az ország központi kormánya pedig „a szegénység és elmaradottság leküzdése egyik legfontosabb oktatási programjának az iskolák technikai és digitális fejlesztését tartják. Egyre nagyobb számban jelennek meg a digitális oktatási eszközök és okostantermek az országban nemcsak a városi, hanem a vidéki környezetben is. A rövid írás épphogy ráközelít India világára a jelzett szempontból, mégis informatív lehet sokunknak.

Lapszámunkban megemlékezünk a közelmúltban elhunyt Szüdi Jánosról, akinek negyedszázados közoktatás-irányítói tevékenysége minden kétséget kizáróan elismerésre méltó. Elkötelezetten és harcosan küzdött az esélyegyenlőség erősítése, a társadalmi kirekesztettség felszámolása, a tanulói jogbiztonság szükségességének elismertetése érdekében, továbbá nevéhez köthető a jogi gondolkodásmód következetes kialakítása és alkalmazása az oktatásirányításban. Szószólója volt az intézmények mind szélesebb szakmai önállóságának, a minden korláttól mentes tanszabadságnak és az állami akarat korlátozásának. Tíz évvel ezelőtt megjelent könyvének egyik recenzensként értetlenkedve fogadtam az állami monopóliumtól, túlhatalomtól (diktatúrától) való, általam alaptalannak ítélt félelmeit. Szemére vettem, hogy az általa preferált „szabadversenyre” és „szabadságelvre” épülő oktatáspolitikát a negyedszázad alatt a jobb szellemi-anyagi-tárgyi pozícióban lévő elitnek, és kivételezett helyzetben lévő intézményeknek monopolhelyzetének fenntartásával járt, így az iskolák közötti „távolságok” fölerősödését, a tudáshoz való hozzáférés különbségének nagyfokú differenciálódását eredményezte. Azóta gyökeresen átalakult a közoktatási/köznevelési rendszer szabályozása, az iskolák fenntartása, finanszírozása, belső világuk, a pedagógusok státusza, sőt a szakmai döntéshozatal és nyelvezet is radikálisan megváltozott, és ennek tükrében az akkori recenzens kritikai megjegyzései is más fénytörésbe kerültek.

Kaposi József

Péter Flóra (2. o.)
*Testvéreikkel együtt
készül a lecke*



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

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Bármikor beszélgetünk a gyerekkel a kényszerű iskolabezárás kezdete óta, arra a kérdésre, hogy mi hiányzik leginkább, amióta otthon kell maradniuk, a leggyakoribb, legigazibb, legátéltabb válaszuk mindig az: a többiek. Az osztálytársak, a barátaim, a többi diák, a barátnőim, a haverok, a lelki társak, a többi ember.

Igen, az iskola mindenekelőtt és elsősorban **közeg, társas hely, együtt-lét**. Ha tetszik, a közvetlenség és a személyesség világa. Persze, lehet jó képzésről, hatékony tudásátadásról, sikeres felkészítésről, kiváló oktatásról beszélni, és mindegyik fontos is, de a személyesség közege nélkül mind halott dolog. Ha egy gyerek – és itt nemcsak a hatévesekről, hanem a tizenhat és tizennyolc évesekről is beszélünk – csak megfelelően jó színvonalú oktatást kap, akkor az is könnyen elveszti az értelmét vagy a súlyát. Arra a közegre van szüksége minden gyereknek, amiben a tudáselemek, a képesség-részek mind-mind átítatódhatnak az együttlét érdekese, vonzó, vibráló, kiszámíthatatlan, érzelmileg átfűtött jelenlétével.

[...]

Minden **fontos élményhez, értékes gondolathoz, emberi-erkölcsi felismeréshez a másik ember által és más emberek közegében** jutunk el. A másik ember az a kapu, amin keresztül a megismerés és megértés felé eljutunk. Az iskola a hétköznapokban automatikusan – persze melyik iskola jobban, melyik rosszabbul – működteti ezt a kaput, működteti a társas együttlétnek azt az intenzív formáját, amit iskolának nevezünk. És mindezt önkéntelenül teszi, pusztán azáltal, hogy napi hat-nyolc órában együtt van ötszáz vagy ezer ember, gyerek és felnőtt, és mindent, amit csinálnak, együtt kell hogy megcsinálják. Vagyis az iskola automatikusan, per definitionem a közvetlenség és a személyesség közege.

Fenyő D. György: *Pedagógiai jegyzetek a karanténból. Személyesség és közvetlenség.*

<https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=2176>