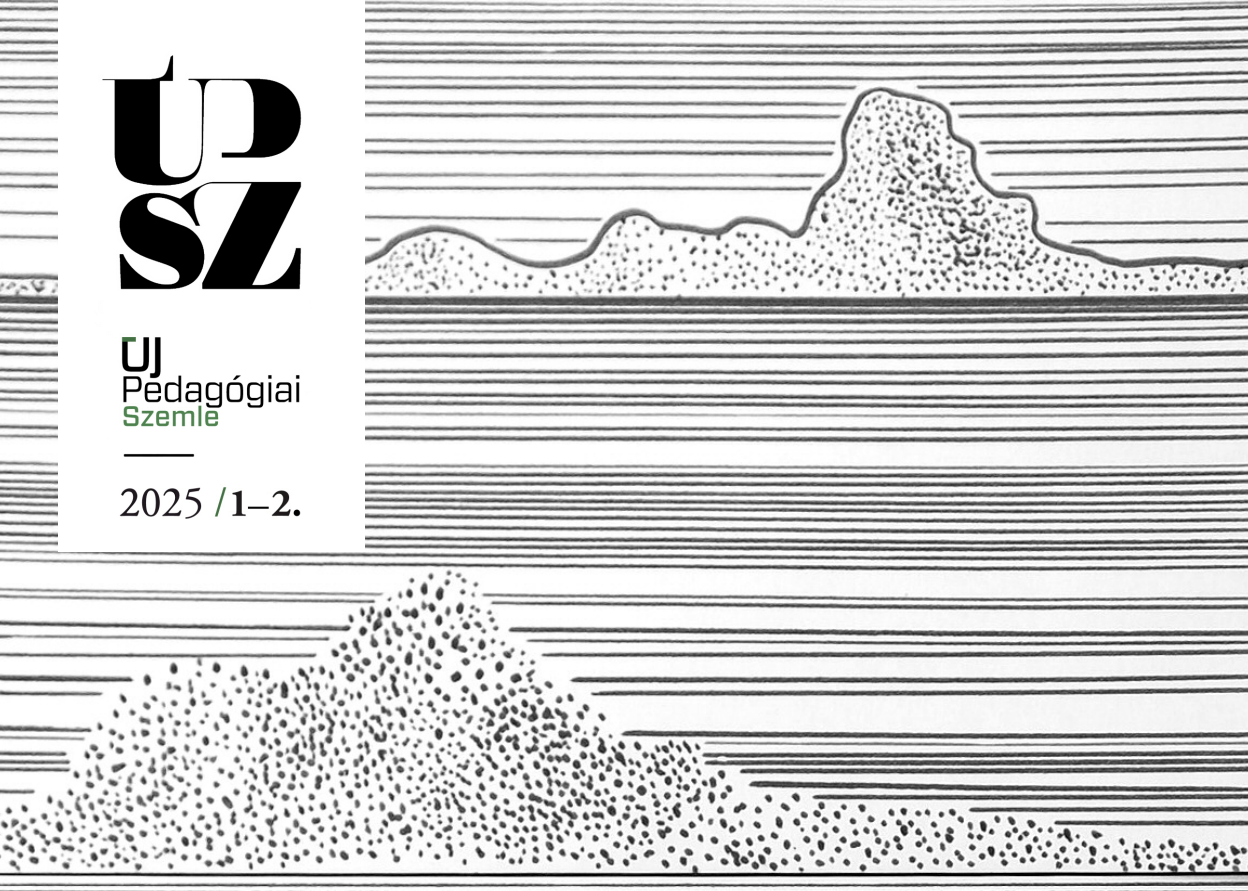
ÚPSZ
Új Pedagógiai Szemle
2025 /1–2.



A PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI ÉS A TELEPÜLÉSMÉRET

A szabad iskolaválasztás mint intézményi kihívás

Integratív nevelés, taktilisérzék-fejlesztés, rajzi képzés – három műhely képei

Országos kompetenciamérés és osztályozás – vitairatok

Az okostelefon-használat mint etikai kérdéskör

Szemle – „A holnapután iskolája”; régi, kihalt és elveszett szavak kisszótárai

Napló – alulról jövő pedagógiák (útinapló); konferencia a jövőről (beharangozó)

Mihály Ottó 1939–2025 – egykori kollégák, barátok és tanítványok emlékeznek

CIGÁNYSÁG ÉS ISKOLA – **RÁCZ GYÖNGYI** ÉLETE

A képekről *(V. A.)*

Az írások térközeiben önálló folyamként mutatkozó képanyagunk ezúttal nem független az írásoktól. Darabjai javarészt azon képek közül kerültek ki, amelyeket két most megjelenő szövegünkhöz kaptunk. Az egyik képcsoport az Apagyi Máriával készült beszélgetéshez (44–48. o.), a másik Sinkó István beszámolójához (56–58.o.) tartozik. Az elsőbe zeneiskolások és tanáraik zenei ihletésű, integratív módszertani környezetben született alkotásai tartoznak, a másodikban a középfokú művészeti képzésben megszerezhető mesterségbeli tudás egyes elemeit megjelenítő tanulmányrajzok versenyeznek egymással.

Az elsőről Apagyi Mária többek közt a következőt mondja: "[...] a zenészeknek mindennap gyakorolni kell – a gyerekeknek is, akik ezt általában nem szeretik". Tehát: „[...] próbáljunk meg a zenei tanulmányokhoz kapcsolódó rajzokat készíttetni a gyerekekkel, hátha […] a gyakorlás szorosabban összekapcsolódik egy elemző-, kutatómunkával, ami már sokkal izgalmasabb."

Sinkó István pedig így ír: „A verseny természetesen egy 'konzervatív', 'akadémikus' rajzfelfogás képét mutatja. Az elvárások itt nem a kreativitás, az egyéni látásmód, hanem a megtanultság és a szakmai kifejezés minőségének szintjei irányába mutatnak."

A kétféle cél – és főképp a módszer – nem ugyanaz, de összeköti őket a figyelem és a gyakorlás *értelmének* megvallása az alkotó cselekvésben. „Figyelem" és „gyakorlás" – mindkettő használható drillre, hatalomszerzésre, kínzásra vagy épp misztifikációra is. Az értelmük azonban nem ez. Hanem a kapcsolódás. A kitartás, hogy „valami fontos van odaát", ami azonban csak attól lesz létező, majd lakható, hogy lerajzoljuk.

Manapság odafigyelni valamire, akár csak fél órát, vagy gyakorolni másfelet, úgy igazán, *megszüntetve magunkat*, átlépve késztetésen, ösztönön, tudáson, keresve, hogy mi van, *mi lehet* ott – nos, ez lassan „teljes mértékben kívül esik a legtöbb magyar diplomásnak az életlehetőségein". Ezt Tamás Gáspár Miklós mondta egyébként, egy 2020-as interjúban, még csak nem is a figyelemről vagy a gyakorlásról, hanem egy nyelvileg helyes mondat megfogalmazásáról.

Túlzás, persze, meg hát mi az, hogy diplomás. De ha az „odaát" *kutatása* megszűnik, akkor a még meg nem fontolt jövőformáló lehetőségek nagyon is reáliákból álló univerzuma elvész valahol a programozott doomscrolling, a bárgyúan omnipotens AI és az árrésstopok zajai közt. És megint a gyilkosok győznek.

A képek a **címlapon**, illetve a **12., 34., 43., 61., 101. és 140–143. oldalakon** láthatók. A képek eredeti színárnyalataikban megtekinthetők lapunk online képtárában is: https://upszonline.hu/index.php?gallery=750102

Új Pedagógiai Szemle

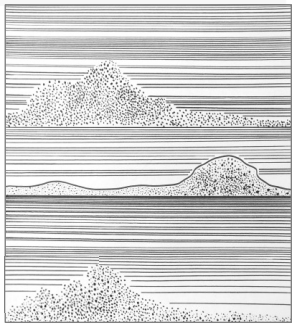
75. évfolyam
2025 / 1–2.

MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

Miskolci Egyetem

TARTALOM

B2 A KÉPEKRŐL



LÁTÓSZÖG

5 **BOGDÁN PÉTER:** „A legtehetségesebb és a legfelkészültebb pedagógusoknak kell foglalkozni a hátrányos helyzetű diákokkal” – Portré Rácz Gyöngyiről, a magyarországi romák oktatásának kiemelkedő képviselőjéről

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

13 **UTASSY JÁZMIN – DOBAI ATTILA:** A pedagógusok motivációjának kapcsolata a településtípussal a mai Magyarországon

MŰHELY

35 **BOLLA ZSOLT:** A szülők szabad iskolaválasztásának története, következményei és lehetőségei

„Integratív művészet, taktilisérzék-fejlesztés, rajzi képzés” – három műhely képei

44 Improvizáció három „tételben” – **DR. APAGYI MÁRIA** zongoraművésszel, zenetanárral a PTE díszdoktorával beszélget pályafutásáról és az integratív művészettel nevelésről SZEPESI JUDIT

49 **CZIBOR ÉVA:** Érintés és megélés – avagy taktilis érzékelés és érzelmi intelligencia. Tételek, töredékek és egy gyakorlatsor 5–7 éves gyerekeknek

56 **SINKÓ ISTVÁN:** Tanulmány-rajz-verseny

KÖZELÍTÉSEK

59 **BALÁZSI ILDIKÓ – BALKÁNYI PÉTER:** A kompetenciamérés átalakításáról

62 **POLÓNYI ISTVÁN:** Kompetenciamérés és osztályozás

75 **MÁTÓ ÁRON:** Morális kötelesség és okostelefon

SZEMLE

94 GLOVICZKI ZOLTÁN: A HOLNAPUTÁN ISKOLÁJA – FELKÉSZÜLÉS AZ EMBERI JÖVŐRE – **FODOR RICHÁRD:** *Kétségbeesett versengés helyett mindennapi katarzis – Útikalauz a holnapután oktatási minisztereinek*

102 KISS GÁBOR (SZERK.): RÉGI SZAVAK KISSZÓTÁRA; KIHALT SZAVAK KISSZÓTÁRA; ELVESZTETT SZAVAINK KISSZÓTÁRA – **BODNÁR ILDIKÓ:** *Egy szótártrilógia bemutatása*

NAPLÓ

110 **CSATLÓS MÁRTON:** „Otthon tanulni, otthont tanulni” – Alulról szerveződő pedagógia keleten és nyugaton – Ízelítő hazai és nemzetközi tapasztalataimból, olvasmányaimból

SZUBJEKTÍV

131 Mihály Ottó 1939–2025

AKTUÁLIS

138 MPT-konferencia az iskola jövőjéről, 2025. május 16–17. – Beharangozó beszélgetés **Knausz Imré**vel (Fábry Béla)

144 ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

150 SZÁMUNK SZERZŐI

152 *Szerkesztői jegyzet*

A címlapon dr. Apagyi Mária Párhuzam *című rajza szerepel, a hátlapon R. D. Laing szavai olvashatók, 1967-ből.*

UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

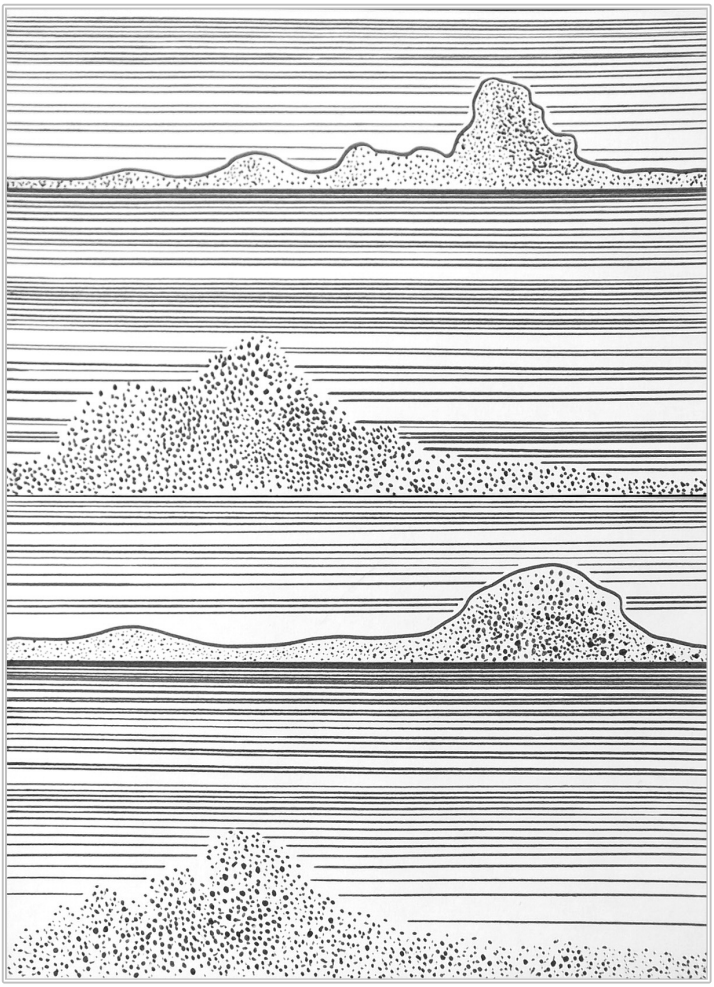
Szerkesztőbizottság
HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN | KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM | PODRÁCZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ | TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztőség
KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA
E-mail: info@upszonline.hu
Weboldal: https://upszonline.hu
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó
A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

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

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





BOGDÁN PÉTER

„A legtehetségesebb és a legfelkészültebb pedagógusoknak kell foglalkozni a hátrányos helyzetű diákokkal”

Portré Rácz Gyöngyiről, a magyarországi romák oktatásának kiemelkedő képviselőjéről

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.01

LÁTÓSZÖG

Rácz Gyöngyi (1944–2013) egy három diplomával rendelkező értelmiségi cigány nő volt, ami a ’70-es és ’80-as években még támogató közegben is rendkívüli teljesítménynek számított. Nem volt mindennapi, hogy egy nő, ráadásul egy cigány nő agrármérnöki, közgazdasági, majd középiskolai tanári diplomát szerezzen. Szakmailag és emberileg érzékenyen érintette a roma gyerekeket érő megalázó bánásmód, éppen ezért élete végéig ez ellen küzdött. Cigány érdekvédelmi tevékenységének egyik központi eseménye egy parlamenti botrány volt, amikor hangot adott annak, hogy a roma gyerekek oktatási jogait is érvényesíteni kell. Ezenkívül kiemelkedő teljesítmény volt életében, hogy a pedagógusok munkájának elismeréséért küzdve segített megalapítani az „Eötvös József” Cigány–Magyar Pedagógiai Társaságot.

Rácz Gyöngyi 1944. szeptember 9-én született Gyulán. Édesapja, Rácz István 200-250 évre visszamenően muzsikus családból származott, és gordonkás zenész volt. Édesanyja, Pálinkás Julianna cselédként dolgozott. 1950-ben a család Budapestre költözött, mert az apa a BM Duna Művészetegyüttesnek lett a tagja gordonkásként.[1]

Rácz István taníttatni akarta gyermekét, ezért beíratta őt a Bakáts Téri Leányiskolába, azt követően pedig a Toldi Gimnáziumba, ahol érettségizett. Az elemi iskolát végzett szülők a földművelésben láttak kitörési lehetőséget, ezért arra ösztökélték Rácz Gyöngyit, hogy tanulmányait a Gödöllői Agrártudományi Egyetem agrármérnöki

[1] Interjú Molnár István Gáborral és Váradi Évával, 2024. 10. 08. (a felvétel a szerző birtokában van). Molnár István Gábor helytörténet-kutató, az Újpesti Cigány Nemzetiségi Önkormányzat és az „Eötvös József” Cigány–Magyar Pedagógiai Társaság elnöke, valamint Rácz Gyöngyi fiúgyermeke. Váradi Éva szociális munkás, a 2024-es „az év szociális szakembere” elismerés tulajdonosa és Molnár István Gábor felesége

szakán folytassa tovább.[2] Rácz Gyöngyi megfogadta szülei tanácsát, és ez a döntése eredményesnek is bizonyult, hiszen agrárpolitikusi karrierje szinte rögtön az egyetem elvégzése után elkezdődött. 1970-ben felvették a Pomázi TSZ-be, amelynek az irányítását pár hónap múlva, már egyetemet végzett értelmiségiként, szándékában állt átvenni, azonban egyetlen szavazat hiányában ez végül nem sikerült. Ezután, mivel kevés volt a felsőfokú végzettségű szakember, azonnal felvették a Mezőgazdasági Minisztériumba előadónak.[3]

Rácz Gyöngyi édesapja a roma emancipációs mozgalom első vezéralakjának, László Máriának, a Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége főtitkárának is munkatársa volt. Az '50-es években roma aktivistaként második világháborús roma munkaszolgálatosok adatait gyűjtötte, s ez óriási hatással volt Rácz Gyöngyire is, olyannyira, hogy László Máriához hasonlóan – a mezőgazdaság kérdéseit háttérbe utalva – ő maga is elkezdte járni az ország szegregátumait.[4] Ha kellett, konfrontálódott az államhatalommal a cigányok érdekében egy olyan totalitárius rendszerben, amelyben ez súlyos személyes következményekkel járhatott.[5]

Talán nem véletlen, hogy László Mária és Rácz Gyöngyi politikai pályafutása között párhuzamok figyelhetők meg: ahogy az állam László Máriára testálta a társadalmi jellegű „cigányügyeket" (diszkriminációs esetek, kulturális programok, álláskeresési és munkahelyteremtési kérdések) az '50-es években, ugyanúgy Rácz Gyöngyivel is megtette ezt a '70-es és '80-as években (az Ő esetében a roma vonatkozású oktatási problémák széleskörű spektrumára koncentrálva). A különbség az volt, hogy míg az '50-es évek végén László Máriát diszkvalifikálták az emancipációs törekvései miatt, Rácz Gyöngyit már nem. Ő komolyan hitt abban, hogy a kommunizmus által a pedagógia területén teremthető lehetőségek új utakat nyithatnak meg a hazai cigány közösség előtt (legalábbis az oktatás terén), és ez nagyobb mozgásteret jelentett, mint László Mária idején.[6] Éppen ezért kiemelkedően fontos, hogy a '80-as években az államhatalom részéről Rácz Gyöngyi volt az első olyan oktatási szakértő, aki a hazai interkulturalizmus úttörőjeként kimondta: nem a romákat kell adaptálni az oktatási rendszerhez, hanem az iskoláknak kell felvállalni a cigány családokhoz való alkalmazkodást.[7]

> ő maga is elkezdte járni az ország szegregátumait

RÁCZ GYÖNGYI, A CIGÁNY GYEREKEK OKTATÁSI JOGAIT KÉPVISELŐ ÚTTÖRŐ

A Pomázi TSZ után Rácz Gyöngyi a Mezőgazdasági Minisztérium (MM) előadója lett.

[2] Uo.
[3] Uo.
[4] Uo.
[5] Uo.
[6] Uo.
[7] Bogdán Péter: A romák oktatásával kapcsolatos kérdések a pedagógiai szaksajtó tükrében – Egy társadalmi peremhelyzetben lévő közösség integrációját segítő/gátló oktatási programok/tervek, projektek 1978 és 1998 között (doktori disszertáció). 127. o.

Ahhoz, hogy ebben a munkakörben sikeres legyen, azonnal belevágott egy közgazdászi képzésbe pénzügy és számvitel szakon mezőgazdasági specializációval, amelyet sikeresen el is végzett. Azonban csak rövid ideig maradt az MM-ben. A minisztériummal azért szakított, mert Szabolcs megyében tanúja volt, hogy egy birkák szállítására kialakított teherautón vittek cigány gyerekeket iskolaérettségi vizsgálatra, ahol a gyerekek vizsgálata helyett egy fehér köpenyes férfi egy pillantást vetett a nyitott teherkocsira, és annyit mondott: *kisegítő*. Rácz Gyöngyi megítélése szerint ez az eljárás alapjaiban sértette a gyerekek méltóságát és az oktatáshoz való jogukat, és az eset alapvető élményként határozta meg további munkásságát. Aktív pártpolitikusként, a Hazafias Népfront elnökségi tagjaként, a Mezőgazdasági Minisztérium előadójaként már a következő héten felszólalt a Magyar Országgyűlésben, hogy interpelláljon a szabolcsi roma gyermekek érdekében.[8]

A politikai lépés botrányba torkollott, a botrány pedig olyan hatalmasra dagadt, hogy Aczél Györgynek, az MSZMP Központi Bizottsága titkárának (gyakorlatilag az ország második vezetőjének) kellett beavatkoznia. Ő úgy rendelkezett, hogy a cigánykérdés nem törvényhozási kérdés, hanem szakpolitikai feladat, így nem a Parlamentben, hanem a Művelődésügyi Minisztériumban van a helye. Ez a döntés Rácz Gyöngyi személyére nézve azzal járt, hogy 1978 és 1981 között áthelyezték a Művelődésügyi Minisztériumba cigányügyi előadónak.[9]

Ezt követően 1981 és 1990 között Rácz Gyöngyi a Művelődésügyi Minisztérium alá rendelt Országos Pedagógiai Intézetben dolgozott, ahol szintén a cigányügy témafelelőse volt, de ezúttal országos hatókörrel,[10] azaz ugyanolyan szerepet kapott, mint korábban László Mária, csak kedvezőbb politikai környezetben. Tulajdonképpen Rácz Gyöngyi a parlamenti felszólalásával szakpolitikai érdekérvényesítést ért el a legmagasabb döntéshozói fórumon. Ezzel befolyásolta a kormányzati agendát a cigány gyerekek oktatási helyzetére vonatkozóan, ami a roma emancipációs folyamatnak is meghatározó szakpolitikai mérföldköve, még akkor is, ha az oktatási szegregációs gyakorlatok még ma is fennállnak. Ezek az események indították el Rácz Gyöngyit azon a pályán, amelyen járva a cigány gyerekek oktatási jogait képviselő úttörővé vált.

nemcsak befolyásolta a szakpolitikai agendát, hanem alakította is

Mivel az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) oktatási és nevelési szakterületet látott el, Rácz Gyöngyi úgy döntött, hogy ezen a területen is fejleszti tudását, így újfent beiratkozott a felsőoktatásba, és középiskolai tanári diplomát szerzett.[11]

Ezt követően, pozíciójából adódóan – az OPI munkatársaként – országos szintű ráhatása volt az oktatás minden szintjére. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy nemcsak befolyásolta a szakpolitikai agendát, hanem alakította is azzal a céllal, hogy érvényesítse a

[8] Interjú Molnár István Gáborral és Váradi Évával, 2024. 10. 08. (a felvétel a szerző birtokában van).
[9] Uo.
[10] Uo.
[11] Uo.

cigány gyerekek oktatási jogait, és minőségi oktatást követeljen számukra.

A felsőoktatásban a ’80-as években nem volt sok probléma, mert ott vagy nem voltak romák, vagy csak nagyon kevesen, s az sem volt biztos, hogy felvállalják a származásukat. A középfokú oktatásban elsősorban a szakmunkásképzésben voltak gondok, mert ott a cigány gyermekek már megjelentek, de az igazán kritikus problémák az alapfokon jelentkeztek. Voltak az országban olyan szegregátumok, ahol a roma tanulók csak cigány nyelven kommunikáltak, de az is előfordult, hogy beszéltek ugyan magyarul, de szociális hátrányaik miatt szókincsük más volt, mint nem cigány társaiké. E hátrányok miatt sokszor indokolatlanul fogyatékosnak minősítették őket, miközben nem voltak azok, csak másként szocializálódtak, mint ahogyan azt az iskola elvárta tőlük.[12]

Rácz Gyöngyi és munkatársai felismerték az óvoda fontosságát, azt, hogy minden cigány gyermeknek el kellene töltenie az iskolakezdést megelőzően egy évet óvodában. Ennek érdekében Rácz Gyöngyinek többfrontos harcot kellett megvívnia. A cigány közösségekben többnyire a férfiak dolgoztak, az anyák háztartásbeliek voltak, így gyermekfelügyeleti szempontból nem volt szükség az óvodára. Az intézmények sem akarták a cigány gyermekeket, mint ahogyan a nem cigány szülők is tiltakoztak az ellen, hogy cigányok jelenjenek meg a gyermekeikkel közös térben. Ez utóbbi jelenség miatt a nem roma településvezetők is féltek meghozni egy ilyen döntést.[13] Épp ezért, Rácz Gyöngyinek az egyik legfontosabb feladata az Országos Pedagógiai Intézetben az volt, hogy kézbe vegye a cigány gyermekek óvodáztatásának kérdését, elsősorban azért, hogy a vidéken adódó rengeteg helyi konfliktusban egyeztessen, és ezeket megoldja. Ilyenkor el kellett utaznia az adott településre, ahol beszélt a tanácselnökkel, a párttitkárral, az óvodapedagógusokkal, és ellátogatott a cigány szegregátumokba is. Ott elmondta a cigány anyáknak, hogy ő is cigány, és az ő gyereke is jár óvodába, s hogy miért van szükség arra, hogy az adott település cigány szülői is lehetővé tegyék a gyermekeik óvodáztatását. Rácz Gyöngyi azzal, hogy sikeresen közvetített a különböző felek és érdekcsoportok között, hogy elérte a roma gyermekek bevonását az iskolázásra felkészítő pedagógiai folyamatokba, gyakorlatilag beírta magát a magyar óvodáztatás történetébe, amennyiben az erről szóló pedagógiai munkák megkerülhetetlen szereplőjévé vált.[14]

hogy a vidéken adódó rengeteg helyi konfliktusban egyeztessen, és ezeket megoldja

Rácz Gyöngyi ezen munkája azért is kiemelkedő, mert állami szinten óriási infrastrukturális fejlesztést kellett hozzá biztosítani. Új óvodaépületeket kellett építeni, új óvodai csoportokat kellett kialakítani, illetve a meglévők méretét megnövelni. Rácz Gyöngyi országos hatókörű munkájában már partner volt az állam is, mert az akkori hatalom már pontosan látta, hogy a romák körében demográfiai robbanás várható, s még idejében meg akarta előzni a megjósolható társadalmi feszültségeket cigányok és nem cigányok között.[15]

[12] Uo.
[13] Uo.
[14] Uo.
[15] Uo.

Rácz Gyöngyi félévente, olykor évente pedagógus-továbbképzéseket is szervezett, amelyekre némely esetben hétszázan is jelentkeztek az országból. Jelentős teljesítménye volt az is, amikor egy olyan nemzetközi cigány tábort szervezett meg, ahol 900 roma gyermek találkozott egymással.[16]

Cigányügyi témafelelősként Rácz Gyöngyi a *Köznevelés* című pedagógiai szaklapban „a cigányság oktatásával kapcsolatosan progresszív gondolatokat közölt. Szinte úttörőként, már a ’80-as években, megfogalmazta, hogy interkulturalizmusra van szükség, nemcsak a cigány közösségeknek kell alkalmazkodniuk, az iskoláknak és a pedagógus kollektíváknak is igazodniuk kell a cigány közösségek szociális, kulturális, szociokulturális sajátosságaihoz.”[17] Rácz Gyöngyi más fórumokon annak az állásfoglalásának is hangot adott, hogy „a legtehetségesebb és a legfelkészültebb pedagógusoknak kell foglalkozni a hátrányos helyzetű diákokkal”.[18]

RÁCZ GYÖNGYI, AZ „EÖTVÖS JÓZSEF” CIGÁNY–MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ALAPÍTÓJA

Az 1989-es rendszerváltás bekövetkeztével Rácz Gyöngyi foglalkoztatása az Országos Pedagógiai Intézetben megszűnt, így közgazdászi végzettsége okán az Adó- és Pénzügyi Ellenőrzési Hivatalban helyezkedett el mint főtanácsos, de nem mondott le a cigány gyermekek és a cigány közösség támogatásáról sem. 1986-ban pedagógus kollégáival létrehozta az „Eötvös József” Cigány–Magyar Pedagógiai Társaságot (EJCMPT), amelynek alapításától kezdve elnöke lett egészen 2013-ban bekövetkezett haláláig.[19]

Az „Eötvös József” Cigány–Magyar Pedagógiai Társaság 1986 májusában csak informálisan alakulhatott meg, mert miniszteri engedélyre volt szükség a hivatalos bejegyzéshez, s mire az megérkezett volna, addigra bekövetkezett a politikai rendszerváltás is. Így az Egyesületi Törvény alapján, 1989. május 20-án jegyezték be a civil szervezetet.[20]

> országos szinten is gyűjtötte a releváns „jógyakorlatokat”

A hosszas engedélyeztetés nem volt akadálya annak, hogy az „Eötvös József” Cigány–Magyar Pedagógiai Társaság 9 millió forintot kapjon arra, hogy Sarudon olyan oktatási-nevelési modellt dolgozzanak ki és valósítsanak meg, amely elősegíti a cigány gyermekek felzárkózását az országban. A programhoz számos szakértő csatlakozott, konferenciákat és továbbképzéseket szerveztek, de e mellett a kísérlet mellett Rácz Gyöngyi országos szinten is gyűjtötte a releváns „jógyakorlatokat”.[21]

Az EJCMPT tevékenységi körébe beletartozott a gyermekek szociális, értelmi, kommunikációs és mozgáskészségeit leíró

[16] Uo.
[17] Bogdán Péter: A romák oktatásával kapcsolatos kérdések a pedagógiai szaksajtó tükrében – Egy társadalmi peremhelyzetben lévő közösség integrációját segítő/gátló oktatási programok/tervek, projektek 1978 és 1998 között (doktori disszertáció). 93. o.
[18] *Elhunyt Rácz Gyöngyi.* Letöltés: https://24.hu/belfold/2013/03/02/elhunyt-racz-gyongyi (2024. 12. 13.).
[19] Interjú Molnár István Gáborral és Váradi Évával, 2024. 10. 08. (a felvétel a szerző birtokában van).
[20] Uo.
[21] Uo.

fejlődési napló vezetése. Gyakorlatilag a pedagógiai társaság megelőlegezte a neveléstudomány ezen trendjét, mert a fejlődési napló előbb volt gyakorlat az EJCMPT tagságának körében, mint a pedagógiai szakirodalomban. Ráadásul a pedagógusok évtizedeken keresztül írtak olyan kisebb vagy nagyobb lélegzetű tanulmányokat, amelyek arról szóltak, hogy a cigány gyermekek oktatásával kapcsolatos problémák megoldására hogyan lehet sikeres gyakorlati módszertanokat alkotni és bevezetni.

Az „Eötvös József" Cigány–Magyar Pedagógiai Társaság egyik célkitűzése az volt, hogy *Cigány Nevelés és Kultúra* címmel havonta ciganológiai periodikát adjon ki abból a célból, hogy legyen egy olyan fórum, amely – az előítéletek falainak lebontását is segítendő – releváns információkat közöl a cigány közösség pedagógiai és kulturális vonatkozásairól. Ez 1991-ben sikerült is, de azt követően nem tudtak elegendő anyagi forrást találni a folytatáshoz, így a *Cigány Nevelés és Kultúra* kiadványnak csak egy száma jelent meg.

Az évkönyvek tekintetében a Társaság már sikeresebb volt. 2007 és 2013 között három évkönyvet adott ki az EJCMPT, amelyekből az derül ki, hogy Rácz Gyöngyi cigányügyi szakértőként az „Eötvös József" Cigány–Magyar Pedagógiai Társaság keretében Roma Filmakadémiát, Tanodát, tehetség- és képesség-kibontakoztatást segítő tevékenységeket, valamint személyiségfejlesztő foglalkozásokat szervezett. Ugyanakkor a romák oktatásával kapcsolatos szakmai és irodalmi alkotásokat, illetve a cigány zeneművészettel foglalkozó interjúkat és tanulmányokat is közölt. Az évkönyvek tartalma szerint Rácz Gyöngyi volt az egyik motorja az újpesti cigány és nem cigány lakosság kapcsolatrendszerének feltárását célzó helytörténeti kutatásoknak, de a cigány alkotóktól származó fotók és grafikák publikálásának is.

RÁCZ GYÖNGYI, A CIGÁNY GYEREKEKET OKTATÓ PEDAGÓGUSOK FELKAROLÓJA ÉS ELISMERŐJE

Rácz Gyöngyinek célja volt, hogy az általa ismert, de országosan ismeretlen pedagógusok megkapják szakmai tevékenységükért a méltó elismerést. Ezért ideje jó részét annak szentelte, hogy több mint félszáz pedagógusnak állami és egyéb kitüntetéseket harcoljon ki. Saját magát soha nem hagyta felterjeszteni egyetlen díjra sem.[22] Egész életében csak elvétve fordult elő, hogy átvett hivatalos elismerést, akkor is csak olyat, amely nem a személyének szólt, hanem az „Eötvös József" Cigány–Magyar Pedagógiai Társaságnak.

kiterjedt kapcsolata volt a hazai pedagógustársadalommal

Rácz Gyöngyi az oktatásban eltöltött évtizedek alatt jelentős kapcsolati tőkére tett szert. Bárhová utazott az országban, bármelyik megyéről is volt szó, biztosra vehető volt, hogy ismerte a legbefolyásosabb helyi vezetőket, a helyi elitet, költőket, írókat, és kiterjedt kapcsolata volt a hazai pedagógustársadalommal. Hihetetlen mennyiségű levelezés maradt fenn az EJCMPT Archívumában, amelyből az derül ki, hogy

[22] *Elhunyt Rácz Gyöngyi.* Letöltés: https://24.hu/belfold/2013/03/02/elhunyt-racz-gyongyi (2024. 12. 13.).

tudományos ismereteit könnyedén lefordította a mindennapok nyelvezetére és gyakorlatára, ezek pedig ebben a formában utat találtak a közönséghez, és így befogadhatóvá tették tudományos munkásságát. Ismeretségeinek köszönhetően nyugdíjaskorában is széles körben aktív volt. A hosszú évek alatt kialakult barátságokat nem hanyagolta el. Különösen jó viszonyban volt Vinczéné Bíró Etelkával, az OPI egykori vezetőjével, Nagy Ferenc mezőberényi iskolaigazgatóval, Kovács József Hontalan költővel, Szabolcsi Miklós akadémikussal és Varga Istvánné Mária óvodapedagógussal Ózd-Farkaslyukról.[23] Rácz Gyöngyi rendkívüli embersége és munkássága abban is megnyilvánult, hogy gyakran még hétvégeken is dolgozott annak érdekében, hogy támogatni tudja azokat a pedagógus kollégáit, akikről azt gondolta, hogy a romákkal kapcsolatos oktatási kérdésekben kiválóan megállják a helyüket.[24]

anyagi források fölött diszponált

RÁCZ GYÖNGYI A CIGÁNY KÖZÖSSÉGBEN

Rácz Gyöngyi az édesapja hatására kezdett el a cigány közösségben tevékenykedni, elsősorban a vidéki cigány nők és cigány gyermekek helyzetének javítása érdekében.[25]

László Máriához képest, az EJCMPT elnökeként, mélyebben kapcsolódott a cigány közösséghez. Például Péli Tamás festőművésszel is nagyon szoros kontaktusban állt, vele már a húszas éveikben ismerték egymást. Az egyik közös terepük a Hazafias Népfront volt – nagyon kevés cigány került be akkoriban a hatalom berkeibe tartozó szervezetekbe –, de összekötötte őket az is, hogy mindketten a IX. kerületben laktak.[26]

Rácz Gyöngyi és Péli Tamás kölcsönösen tisztelték egymás értékeit. Péli sokszor még „nővérem”-nek is szólította őt, és mivel Pélit is érdekelte az oktatás, rendkívüli módon tisztelte Rácz Gyöngyi e területen végzett munkáját. Péli 1972 és 1975 között képesítés nélküli rajztanár volt abban a rákospalotai, a közbeszédben az épület színe után „lila iskola”-ként emlegetett oktatási intézményben, amely napjainkban a László Gyula Gimnázium és Általános Iskola nevet viseli.[27]

Az OPI akkori cigány témafelelőseként Rácz Gyöngyi olyan anyagi források fölött diszponált, amelyek birtokában elősegíthette a hazai cigány művészek részvételét az oktatási programokban. Így alakult ki egy olyan szakmai, baráti kör, amelybe Péli Tamáson kívül Choli Daróczi József, Kovács József Hontalan, Lakatos Menyhért és más cigány művészek is beletartoztak.[28]

[23] Interjú Molnár István Gáborral és Váradi Évával, 2024. 10. 08. (a felvétel a szerző birtokában van).
[24] Uo.
[25] Uo.
[26] Uo.
[27] És ahol az érintett korszakban Choli Daróczi József innovatív módon – Rom Som Klub néven – hangszeres cigány népművelő foglalkozásokat tartott az akkori cigány közösség tagjainak azért, hogy a cigány tanulókat be tudja hívni az intézmény falai közé.
[28] Uo.

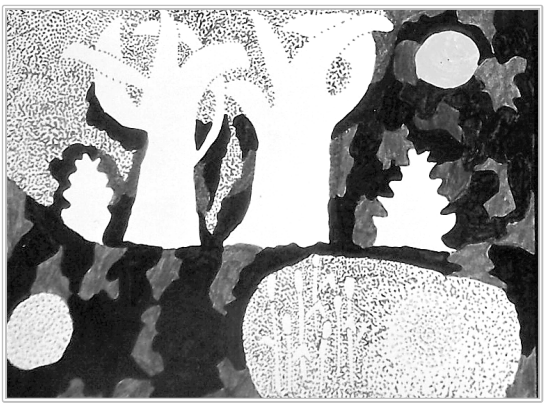
RÁCZ GYÖNGYI EMLÉKEZETE

Rácz Gyöngyi agrármérnökként, közgazdászként és középiskolai tanárként is oktatási szakember volt. Úttörő abban, hogy bátran kiállt a cigány gyerekek oktatási jogaiért, illetve képezte, elismerte és széles körben elismertette a cigány gyermekek oktatásával foglalkozó pedagógusokat. Értelmiségi életútjára nagy hatást gyakorolt zenész édesapja, illetve családi kapcsolatai és munkássága révén befolyással voltak rá a magyarországi cigány emancipáció és kultúra meghatározói alakjai: László Mária, és a már említett Péli Tamás, Choli Daróczi József, Lakatos Menyhért, Kovács József Hontalan.

> a magyarországi cigány emancipáció és kultúra meghatározói alakjai

Az adott korban ő testesítette meg állami oldalról a hivatalos cigány oktatáspolitikát, miközben életművéből kibontakozik egy olyan karakteres személyiség is, aki egy patriarchális társadalomban roma nőként vezéregyéniség és pedagógiai folyamatokban úttörő szakértő tudott lenni. Mai szemmel már szinte elképzelhetetlen, hogy egyetlen cigány értelmiségi szavára 600-700 pedagógus mozduljon meg egy, a roma gyermekek tanításával kapcsolatos továbbképzésre, vagy hogy Magyarországon 900 fős nemzetközi cigány tábort lehessen megszervezni.

Magyarországon jelenleg egyetlen Rácz Gyöngyi-emlékhely van: a róla elnevezett újpesti közösségi központ. Az épület eredetileg az Újpesti Cigány Önkormányzat székhelye volt, de a későbbiekben helyet kapott benne az Újpesti Tanoda, az Újpesti Cigány Helytörténeti Gyűjtemény és számos cigány kulturális program is. A cigány önkormányzat székhelye 2014-re roma közösségi központtá vált a IV. kerületben. Innen már csak egy lépés volt az, hogy – Csóka János helyi cigány önkormányzati képviselő 2016-ban tett javaslatára – Rácz Gyöngyi Közösségi Központtá nevezzék át az épületet, ezzel is reflektálva arra, hogy Rácz Gyöngyi Újpestet tekintette szűkebb otthonának, ahol friss házas éveitől kezdve egészen haláláig lakott.[29] Utóbb a Közösségi Központban már Magyar és Nemzetközi Cigány Könyvtár is helyet kapott, valamint egy Péli Tamás Múzeum, ami jelentősen megnövelte a Rácz Gyöngyi neve által fémjelzett épület látogatottságát.



Aszódy Kinga (10): „Pont – vonal – folt”
Apagyi Mária és Lantos Ferenc pedagógiai műhelyéből



UTASSY JÁZMIN – DOBAI ATTILA

A pedagógusok motivációjának kapcsolata a településtípussal a mai Magyarországon

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.02

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓJA A SZAKIRODALOMBAN

Bár az iskola két legfontosabb szereplőjének már hosszú ideje a pedagógus és a diák számít (*Mann*, 1868), az iskolapszichológia eleinte nem e két oldal oda-vissza ható kapcsolatára helyezte a hangsúlyt, hanem a diákok lelki működésére, az iskola gyerekekre való hatásaira (*Ryan* és *Deci*, 2000; *Ball* és mtsai., 2016; *Graham*, 2020; *Jiang* és mtsai., 2021; *Orth* és *Robins*, 2022; *Shang* és mtsai., 2023). Hogy a tanítási-nevelési folyamatokat maga a pedagógus hogyan éli meg a másik oldalról, az az utóbbi néhány évtizedben vált egyre fontosabb kérdéssé. Pedig ez lényeges szempont, hiszen úgy tűnik, hogy a tanárok és tanítók motivációi, viselkedése és érzelmei jelentős hatással vannak a diákokra (*Bernaus* és *Gardner*, 2008; *Han* és *Yin*, 2016; *Bardach* és *Klassen*, 2021).

A rendszerszemléletű megközelítés (*Bronfenbrenner*, 2000) szerint – a tanár-diák kölcsönkapcsolat természete miatt – a diákokon túl a pedagógusok motivációja is fokozottabb figyelmet érdemel. Az ezzel kapcsolatos a kezdeményezés *Watt* és *Richardson* nevéhez köthető, akik 2001-ben dolgozták ki a FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) elnevezésű kutatási programot, kimondottan a pedagógusmotivációk oldalára helyezve a hangsúlyt: elsősorban azt kutatták, hogy vajon miért dönt valaki úgy, hogy a jobban jövedelmező munkaerőpiaci lehetőségek helyett inkább tanítással foglalkozzon. A kutatási program kezdeteiről *Watt* és *Richardson* 2012-es cikkében számolt be, melynek tanúsága szerint leginkább az érdekelte őket, hogy vajon a különböző szociokulturális háttérből jövő személyek között lehet-e valami azonos, ha ugyanazt a pályát választották. Erre reflektálva dolgozták ki a FIT-Choice skálát (2005; 2006), amely lehetővé tette a tanárok motivációjának mérését (*Lin* és mtsai., 2012; *Fokkens-Bruinsma* és *Canrinus*, 2012). Richardson és Watt munkássága további tanárokkal és tanítókkal kapcsolatos kutatásokat inspirált. *Han* és *Yin* 2016-os áttekintő cikke szerint a pedagógusmotivációt befolyásoló tényezők, a pedagógusok és diákok motivációinak kapcsolata, illetve mindezek megfelelő mérésével kapcsolatos munkák kerültek a középpontba.

Scarr és *McCartney* (1983) dinamikus interakcionista megközelítése és a

proaktivitás fogalma alapján feltételezhető, hogy ha az egyén a tanári pályán képzeli el a jövőjét, a személyiségétől függően preferencia alakulhat ki azzal kapcsolatban, hogy földrajzi értelemben hol tanítana szívesen. Ha nem is feltétlen *Scarr* és *McCartney* (1983) elméletére alapozottan, de az utóbbi évtizedben íródtak cikkek hasonló témában. *Bergey* és *Ranellucci* (2021) tanulmányában kifejezetten a nagyvárosi és városi pályakezdő tanárok motivációira fókuszál. *Gao* és *Xu* (2016) tanulmánya Kína vidéki iskoláinak helyzetével foglalkozik, ami *Bergey* és *Ranellucci* (2021) cikkéhez hasonlóan azzal a céllal készült, hogy az ottani helyzet feltárásával intézkedéseket kezdeményezzenek az angoltanárok pályán maradásának érdekében. Az utóbbi évtizedben a magyar szakirodalomban néhány szerző azt vizsgálta, hogy mi motiválhatja a tanításra a pályakezdőket (*Paksi* és mtsai., 2015; *Bakk*, 2017), illetve miért kezd el valaki bizonyos szakterületeken tanítani (*Hurtik-Tóth*, 2021; *Szabó* és mtsai., 2023).

Az operacionalizálás során nyilvánvalóvá vált, hogy a *Dúll* (2024) által alkalmazott ember-környezet tranzakciós megközelítés a leginkább alkalmas elméleti konstrukció ahhoz, hogy ezt a dinamikus interakcionista elméletet összekapcsolhassuk egy olyan pedagógusmotiváció-kutatással, amely a településtípusok feltételezett jelentőségére kérdez rá iskolai közegben a rendszerszemléleti megközelítésen keresztül. (*Nagy*, 2019; *Berze* és *Dúll*, 2021; *Szőcs* és mtsai., 2022) Azáltal, hogy a tanári és tanítói motivációkat feltárjuk, majd az eredményeket településtípusokra lebontva elemezzük, következtetéseket vonhatunk le azzal kapcsolatban, hogy a fővárosnak, a városoknak és községeknek milyen hatása lehet a motiváltságra akár egy életpályán belül is, illetve milyen motivációs tényezők a jelentősebbek a különböző közegekben.

a fővárosnak, a városoknak és községeknek milyen hatása lehet a motiváltságra akár egy életpályán belül is

CÉLKITŰZÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Kutatásunk arra a feltételezésre épül, mely szerint az a településtípus, ahol az adott pedagógus tanít, összefüggésben áll motivációjának általános szintjével, továbbá azt is befolyásolja, hogy pontosan milyen motivációs tényezők alakítják a szakmai pályaképét. A kapott eredmények további olyan kutatások kezdeményezését jelenthetnék, amelyek az iskolai élethez kapcsolódó, a tanulóknak, illetve a pedagógusoknak szóló kiegészítő pszichoszociális szolgáltatások megteremtésére adhatnának további indokokat.

MÓDSZEREK

A minta

A célpopuláció a magyarországi állami intézményekben közép-, illetve általános iskolai tapasztalatokat szerzett tanárok és tanítók. Az interjúalanyokat elsősorban hólabda-mintavétellel értük el 2023 novembere és 2024 februárja között (összesen 35 intézményvezetőt kerestünk fel országszerte toborzó emailekkel az Oktatási Hivatal által feljegyezett iskolai elérhetőségeken keresztül, azonban a válaszolási hajlandóság

alacsony volt). Az adatokat kivétel nélkül Utassy Jázmin vette fel a résztvevők személyes megkeresésével.

A kutatásban 24 fő vett részt, ebből 18 fő női és 6 férfi tanár vagy tanító. A résztvevők korának átlaga 49 év. A mintán belül a tanárok száma 13 fő (7 nő és 6 férfi). A tanárok korának átlaga 45 év. A mintán belül a tanítók száma 11, ők mindannyian nők. A tanítók korának átlaga 54 év.

az interjúk során megosztott személyes történetek a motivációs tényezők fontosságát magyarázhatják

Varga (2023) tanulmányában hangsúlyozta, hogy a pedagógushiány 2016 után minden programtípusban és minden településtípuson hirtelen növekedést mutatott, azonban ennek mértéke eltérő volt. „Míg korábban a települési hierarchiában lefelé haladva nőtt a pedagógushiány, addig 2016 után a Budapesten működő intézményekben nagyon gyorsan nőtt a hiány, és sok esetben rosszabb hiánymutatókat láttunk a fővárosi intézményekben az időszak végére, mint a más településtípusokon működő intézményekben" (*Varga*, 2023, 119. o.). Kutatásunk fő célja alapvetően az volt, hogy megvizsgáljuk a településtípusok és a pedagógusmotiváció összefüggéseit. Ezzel kapcsolatban tanulmány még nem készült, ezért ebben a bevezető vizsgálatban nem tettünk különbséget a tanárok és tanítók között az elemzés során.

A célunk az volt, hogy – a Központi Statisztikai Hivatal (2023) által feljegyzett lakossági számoknak megfelelően – nagyjából arányosan reprezentáljuk a különböző településtípusokat. A résztvevők életpályája során 6 főnek volt (aktuális vagy korábbi) tapasztalata fővárosban, 21 főnek városban, és 11 főnek községben az adatfelvételek idején, tehát az összes tapasztalat 15,8%-a volt a fővárossal, 55,3%-a városokkal és a 28,9%-a községekkel kapcsolatos. Ugyanakkor a lakosság településtípusonkénti megoszlása úgy alakult, hogy 17,4% élt 2023-ban a fővárosban, 52,8% városban, 29,8% pedig községben, így a célunkat sikerült elérni. Szakmai tapasztalataik alapján összesen 28 különböző magyarországi településsel voltak összefüggésbe hozhatóak a minta résztvevői: Budapesttel, 6 nagyvárossal, 6 kisvárossal és 15 községgel.

Eljárás és mérőreszköz

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága a jelen kutatáshoz 2023/446 iktatási számon adta meg az engedélyt. A félig strukturált életútinterjúk a résztvevők iskolájának egy zárt helyiségében zajlottak négyszemközt, hanganyagát pedig rögzítettük. Az életútinterjúk módszerét megfelelőnek találtuk arra a célra, hogy kiszűrhessük a különböző településtípusokra vonatkozó motivációs elemeket, amelyeket azután kódolás során csoportosítani tudunk. Továbbá az interjúk során megosztott, részletekben gazdag személyes történetek a motivációs tényezők fontosságát magyarázhatják és árnyalhatják, amely az eredményeinket tovább formálja.

A Tájékoztató és Beleegyező nyilatkozat, illetve az Adatkezelési hozzájáruló nyilatkozat kitöltése után kezdődött meg a félig strukturált interjúk felvétele előre meghatározott vezérfonal mentén:

1) **Demográfiai adatokra (kor, lakhely) rákérdező bevezető kérdések**

- *Miért jelentkezett a kutatásra?*
- *Mikor született?*
- *Jelenleg faluban, kisvárosban, nagyvárosban vagy fővárosban él?*
- *Mikor kezdte tanári vagy tanítói pályáját?*

2) **Korábbi tanulmányokról kérdések a karrierre vezető útig, előzetes elvárásokról a pedagóguspályával kapcsolatban**

- *Mikor és hol végzett tanárként/tanítóként?*
- *Meséljen arról, mi vezette el odáig, hogy arra a döntésre jutott, hogy tanítani fog! Mikor és miért született meg az elhatározás? A környezetének milyen hatása volt a döntésére?*
- *Van a felmenői között tanár/tanító? Ha igen, akkor ez hogyan volt hatással Önre?*
- *Milyen élményei voltak tanulmányai során? Változott a hozzáállása a tanításhoz ez idő alatt?*
- *Pontosan milyen végzettséggel fejezte be tanulmányait?*

3) **Első tanári vagy tanítói tapasztalatokról**

- *Mi volt az iskola, ahol először tanított? Falusi/kisvárosi/nagyvárosi/fővárosi iskola volt?*
- *Hogy szerzett ott álláslehetőséget?*
- *Hogy fogadták új kollégái? Milyen volt a munkatársak (pedagógusok és diákok között egyaránt) a hangulat?*
- *Kezdő pedagógusként hogyan változott a viszonya a hivatásához?*
- *Emlékszik az első órájára, amelyet megtartott? Amennyiben igen, kérem, meséljen róla! Milyenek voltak a diákjai? Hogy élte meg Ön és milyen érzései voltak akkor?*

4) **Az egyes munkahelyek sorra vétele, amennyiben több is volt (munkahelyváltás okaira rákérdező kérdésekkel együtt)**

- *Azon kívül, ahol jelenleg dolgozik, hány iskolában dolgozott eddig és meddig?*
- *Ezek falusi/kisvárosi/fővárosi/nagyvárosi iskolák voltak?*
- *Hogy szerzett ez(ek)en a hely(ek)en álláslehetőséget? Mi okozta a váltás(oka)t?*
- *Hogy fogadták új kollégái a különböző helyeken? Milyen volt a munkatársak (pedagógusok és diákok között egyaránt) a hangulat?*
- *Hogyan változott a hozzáállása a hivatásához időközben?*

5) **Jelenlegi munkahellyel kapcsolatos tapasztalatokról**

- *Jelenleg hol dolgozik és mióta? Hogy kapott itt álláslehetőséget?*
- *Hogy fogadták új kollégái? Milyen a munkatársak (pedagógusok és diákok között egyaránt) a hangulat?*
- *Jelenleg milyen a hozzáállása a hivatásához? Mi a hozzáállása a közvetlen környezetének?*
- *Mivel elégedett a munkájával kapcsolatban? Mivel elégedetlen?*
- *Hogyan tudja a magánéletével összeegyeztetni a munkahelyét?*

- *Gondolkozott már azon, hogy karriert váltson? Ha igen, miért?*
- *Mi az, ami napról napra a mostani munkahelyén tartja? Mi az, amiért a mai napig tanár/tanító?*

6) **Lezáró kérdés:** *„Van bármi, amit szeretne megosztani még a témával kapcsolatban?"*

Minden esetben fontos kérdés volt a helyekre specifikus élmények és tapasztalatok feltárása. Az esetleges munkahelyváltások körülményeiről, okairól is szó esett, illetve a különböző településtípusokon megélt élmények összehasonlítása is hangsúlyos volt, amennyiben ilyen szintű váltás történt az életút során. A résztvevőkkel kapcsolatos adatokat (interjúátiratok, elemzéseket tartalmazó dokumentumok, egyéb adatok) *TANMOT_tanito* vagy *TANMOT_tanar* kóddal, sorszámmal ellátva, biztonságos számítógépeken tároljuk (a Kutatásetikai Kérelemnek megfelelően a felvételtől számítva öt évig).

A Grounded Theory (továbbiakban: GT; *Glaser* és *Strauss*, 2017) kvalitatív tartalomelemzési technika elsősorban társas folyamatokat vagy jelenségeket hivatott feltárni. Mivel a kutatási kérdésünk egyelőre elégséges szakirodalmi megalapozottsággal nem rendelkezik, a GT segítséget jelentett abban, hogy az interjúk elemzése során olyan további kódokkal bővülhessen a feltételezésünk, melyek árnyalhatják előzetes elgondolásainkat. A hanganyagok digitális szöveggé átalakítását követően az elemzéshez a MAXQDA 2024 (*VERBI Software*, 2024) adatelemző programot használtuk.

A motivációra utaló szövegrészeket kódokkal kiemeltük, majd az egyes kódokat az átláthatóság kedvéért nagyobb témák alá soroltuk: így születtek meg a társas környezetre reflektáló kódok, illetve az extrinzik és intrinzik motivációra utaló kódok csoportjai. Ugyanilyen kódcsoportot alkotnak a feladatokra való igényt hangsúlyozó kódok, a pedagógusok önmaguk pályán való megfelelőségének észlelését jelző és a korábbi szociális élményeikre vonatkozó kódok csoportjai is.

A *Richardson* és *Watt* FIT-Choice skálája (2005; 2006) szerint megfogalmazott, motivációt befolyásoló faktorok az elemzést követően mankót adtak ahhoz, hogy az egyes kódcsoportokat megfelelő címekkel lássuk el, és azok a motivációt feltételezhetően befolyásoló faktorokként legyenek értelmezhetőek. Fontos kiemelni azt, hogy a FIT-Choice skálában megadottakkal nem teljesen azonosak a fő kódjaink (például ott a társas közegről nem írnak úgy mint motivációra ható tényezőről), de mi magunk is Richardson és Watt elgondolásához hasonló tényezőkre bukkantunk, ami az eredményünknek a kurrens szakirodalomba való illeszkedését erősítheti.

a társas környezetre reflektáló kódok, illetve az extrinzik és intrinzik motivációra utaló kódok

További csoportosítási szempont volt kódrendszerünkben az egyes motivációra utaló tényezőket fővárosra, városokra és községekre lebontó kategorizálása is. Így például amennyiben a résztvevő többféle településtípuson is dolgozott az életpályájája során, az említett motivációkat, azon túl, hogy az egyes kódcsoportok alá soroltuk, aszerint is csoportba rendeztük, hogy melyik településtípuson jelentek meg

pontosan. Ennek köszönhetően a százalékokkal kifejezett gyakoriságokban eltéréseket figyelhettünk meg a motivációs tényezőkkel kapcsolatban a különböző településtípusokon.

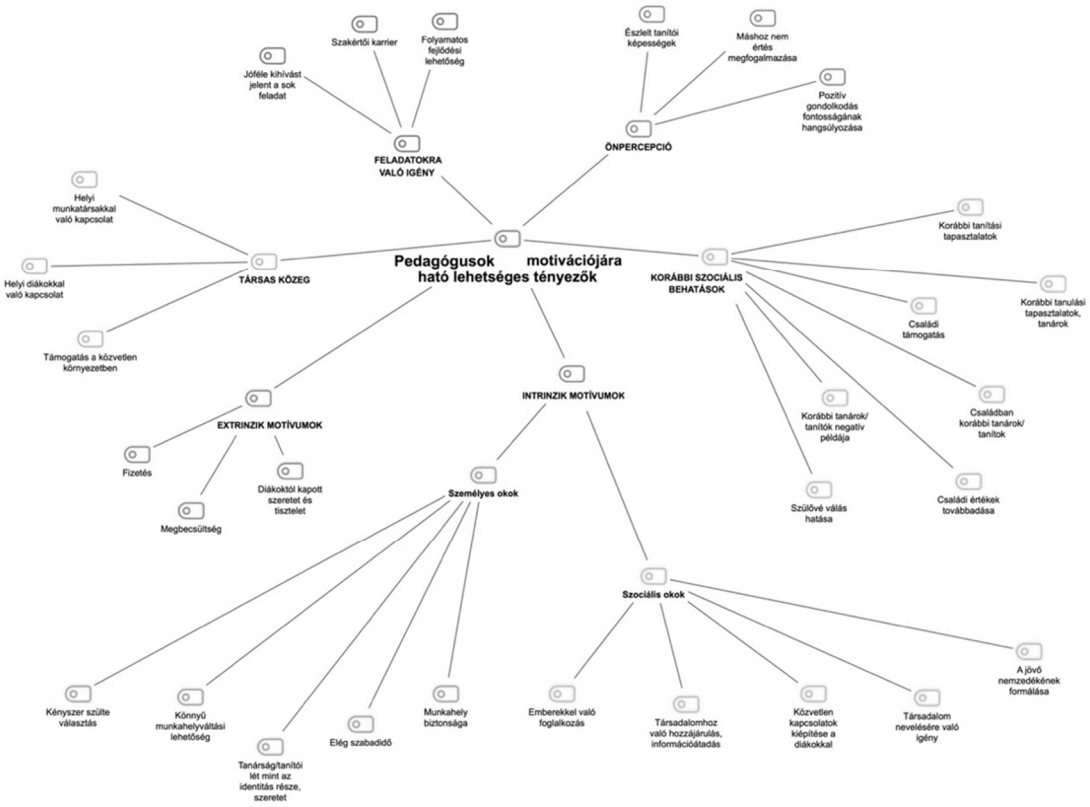
Mivel elsősorban azt szerettük volna feltárni, hogy településtípusonként észlelhető-e különbség a pedagógusi hozzáállásban, az intézménytípusokat nem különítettük el. A településeket a *Belügyminisztérium Nyilvántartások Vezetéséért Felelős Helyettes Államtitkárság* (2023) adatai alapján soroltuk különböző kategóriákba (főváros, város, község).

EREDMÉNYEK

A hat fő kódcsoportunk név szerint a **Társas közeg**, az **Extrinzik motívumok**, a **Feladatokra való igény**, az **Önpercepció,** az **Inrinzik motívumok** és a **Korábbi szociális behatások**. Az egyes kategóriákba tartozó pontok a kódfán láthatóak (1. ábra).

1. ÁBRA

Kódfa a hat fő kódcsoportról és az azokhoz tartozó kódokról



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Jelentőséget láttunk abban, hogy bizonyos tényezők egyszerűen nem kerültek szóba az életinterjúk során, vagy pedig a motivációt feltételezetten erősítő tényezők hiánya és az egyén ebből adódó hátránya szavakban is kifejeződött. A motivációra ható tényezők tehát gyengítően vagy erősítően hatottak, ezért hat további fő kódcsoportot képeztünk: ***Társas közeg*** (mint motivációt gyengítő környezeti tényező), ***Bizonyos extrinzik motívumok hiánya***, ***Feladatokkal kapcsolatos nehézségek***, ***Bizonyos intrinzik motívumok hiánya***, ***Korábbi szociális behatások*** (amelyek gyengítően hatottak). A százalékos eredmények két tizedesjegyre kerekített formája látható a táblázatokban településtípusok szerint.

1. TÁBLÁZAT

A motivációt **erősítő** tényezők megjelenésének százalékban kifejezett gyakorisága az összes motivációval kapcsolatos tényezőhöz képest az egyes településtípusokon

FAKTOR	FŐVÁROS	VÁROS	KÖZSÉG
Társas közeg	11,98%	12,81%	12,50%
Extrinzik motívumok	5,73%	3,93%	6,01%
Feladatokra való igény	9,38%	10,59%	10,10 %
Önpercepció	6,51%	5,55%	3,13%
Intrinzik motívumok	21,88%	26,22%	40,38%
Korábbi szociális behatások	8,85%	9,22%	5,05%
Összesített: motivációt erősítő faktorok	***64,32%***	***68,32%***	***77,16%***

FORRÁS: *saját szerkesztés*

2. TÁBLÁZAT

A motivációt **gyengítő** tényezők megjelenésének százalékban kifejezett gyakorisága az összes motivációval kapcsolatos tényezőhöz képest az egyes településtípusokon

FAKTOR	FŐVÁROS	VÁROS	KÖZSÉG
Társas közeg	21,61%	16,48%	15,63%
Bizonyos extrinzik motívumok hiánya	8,59%	9,05%	2,16%
Feladatokkal kapcsolatos nehézségek	4,95%	4,78%	4,57%
Bizonyos intrinzik motívumok hiánya	*0,00%*	1,37%	*0,00%*
Korábbi szociális behatások	0,52%	*0,00%*	0,48%
Összesített: motivációt gyengítő faktorok	***35,68%***	***31,68%***	***22,84%***

FORRÁS: *saját szerkesztés*

A *Társas közeg* mint motivációt befolyásoló kódcsoport

A *Társas közeg mint motivációt erősítő faktor* az intézménnyel kapcsolatos pozitívnak ítélt élményekre vonatkozik. Minden olyan szegmens kódolását elvégeztük, amely a helyi munkatársakra vagy az iskolán belüli diákokra vonatkozott, illetve olyan személyekre, akik a tanítással összefüggésbe hozhatóak, így például a tanulók szülei vagy éppen az adott településen lakók.

Fővárosi közegben 11,98%-ban esett szó a környezet pozitív hatásairól (*1. táblázat*). Ezen belül a legtöbbször a diákokkal összefüggő jó tapasztalatok hangoztak el. A támogató közvetlen környezetről való megnyilatkozás kevésbé volt jellemző. A városi tanárok és tanítók körében a társas közeg a 12,81%-át tette ki az összes motiváló tényezőnek (*1. táblázat*). A községi tanárok és tanítók esetében a városiakhoz közeli százalékban jelent meg a szociális környezet mint motiváló faktor: 12,50%-ban hangoztak el ezzel kapcsolatos motivációt erősítő gondolatok (*1. táblázat*). Itt is a legmagasabb százalékot a munkatársakkal való facilitáló tapasztalatok érték el, a támogató közvetlen környezettel kapcsolatos élmények és a diákokkal való jó tapasztalatok említési gyakorisága hasonlóan jelentős volt:

> „[...] a gyerekek érdekében mindig egységesek voltunk. És lehet, hogy azért is tudok itt lenni 38. éve, mert alakul az ember, változik, igazodik a másikhoz, de abban, hogy a gyerekek felé egységesek legyünk, és a tudást, amit szeretnénk átadni nekik, azt mindenki a legjobb tudása szerint, maximálisan csinálja, az megvan." (59 éves tanító, nő)

a diákokkal való jó tapasztalatok említési gyakorisága

A *Társas közeg mint motivációt gyengítő faktor* az adott intézménnyel, intézményi dolgozókkal kapcsolatos negatívnak ítélt élményekre vonatkozik:

> „De hát nem véletlen, hogy a pesti iskolákban dolgozó kollégák lázadtak a legjobban, és mutattak példát összefogásból. Nem, nem a vidékiek voltak. [...] Az önkormányzatok segítségével volt, hogy zártak be egy-két hétre tavaly, tavalyelőtt Pesten iskolákat. Itt vidéken az teljesen elképzelhetetlen lett volna, teljesen. Teljesen. És a mi vezetőnk is azt mondta, hogy érti a problémát, maximálisan mellettünk van, de ő nem tehet semmit. Ezt, ezeket az utasításokat kapja a tankerületi központtól, illetve a városvezetéstől. [...] Biztos, hogy gyerekanyagban van különbség. Ott is, ott sem mindegy, hogy melyik kerület, lakótelepi iskola, belvárosi iskola, budai iskola... [...] Úgyhogy mindenhol vannak nehézségek." (44 éves tanító, nő)

A helyi diákokkal kapcsolatos negatív élményeket szükségesnek láttuk árnyalni, ugyanis maguk a résztvevők is több szempontból szóltak erről: egyes esetben a munkahelyváltás okaként írták le a diákokat, vagy a velük való felszínes kapcsolatról számoltak be (*Munkahelyváltás oka a diákok*; *Felszínes kapcsolódás a helyi diákokkal*; *Rossz tapasztalat a helyi diákokkal*). Ugyanezt a

helyi munkatársakkal kapcsolatban is fontosnak találtuk. Ezekben az esetekben maguk a résztvevők emelték ki a településtípusokkal kapcsolatos, helyi eltéréseket:

> „Negatívként élem meg a falusi iskolákat olyan szempontból, hogy tulajdonképpen én azt gondolom, hogy csak papírgyárakat csinálunk nekik. Tudni viszont nem tudnak a gyerekek. És nem az, hogy tudományosan, hanem az alapvető írás-olvasási készségek arányossága, és annak hiánya fennmaradt nekik. Nem mindenkinél, persze, de többségében olyan gyermekeket adtak ki." (30 éves tanár, férfi)

Az életútinterjúk során több esetben felmerültek a fiatal munkatársakra tett említések is (*Rossz tapasztalat kifejezetten a fiatal munkatársakkal*), ezért ezeket is külön kiemeltük:

> „Én elfogadom, hogy a következő generáció pedagógusa az nem, nem ilyen érzelmi töltetű. Illetve inkább csak magára a tanításra összpontosít, úgy gondolom. Bár ilyen helyen, mint ez a mi iskolánk, tényleg nagy szükség van a nevelésre is. Még ha nehéz is, főleg a felsős gyerekek körében nagyon nehéz, mert ők már hajlandóak minden más irányba... Tehát... Akár még a bűnözés irányába is elfordulni. [...] Egyébként, mikor kérdezték, hogy ki szeretne jönni erre az interjúra, úgy gondoltam, hogy én ezért is vállalom el, hogy ezt elmondhassam mindezt, mert úgy gondolom, hogy ez már a mai világban nagyon ritka dolog, ami... Ahogy én viszonyulok ehhez az egészhez. És... Hátha ennek is marad egy picike nyoma valahol." (64 éves tanító, nő)

„ezért is vállalom el, hogy ezt elmondhassam"

Ugyanilyen megfontolásból emeltünk ki minden olyan megjegyzést, amely általános kijelentés volt minden pedagógustárs felé – ez a kód *Tanító/tanár társakról nyilatkozott általános rossz vélemény* címet kapta.

> „[...] vannak bizony pedagógusok, akik rászolgáltak erre az előítéletre, amit a társadalom kialakított. És én nem ilyen vagyok. [...] És hát az ilyenfajta hozzáállás miatt nagyon az látszik, hogy kettészakadunk teljesen. És nem jó irányba haladunk, hogyha a pedagógusokat nézem." (41 éves tanító, nő)

> „Ezt úgy kéne kezdeni, hogy a tanárok elmondják, hogy mi egy abuzáló közeg vagyunk és a gyerekeket abuzáljuk. Hatalom szempontjából, verbalitás szempontjából. [...] És ennek a kétharmadát még nemhogy [...] bolti eladónak, de dobozraktárba se engedném be, nemhogy gyerekek közé. Ha ezt ki tudnánk mondani, akkor a szülők azt mondanák, hogy [...] végre nem kell félni a tanártól. És akkor el lehetne magyarázni, hogy azért szeretnénk magasabb fizetést, hogy ezeket kitakarítsuk innen, akik itt vannak, és abuzáló közeget hoznak létre." (49 éves tanár, férfi)

A *Hátrányos helyzetű diákokkal nehézség* kérdéskörét maguk az interjú alanyai hozták

összefüggésbe a településtípussal. Ide nem csupán a különböző tanulási zavarokkal rendelkező, speciális nevelési igényű vagy beilleszkedési, magatartási vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyerekekkel kapcsolatos akadályok kerültek, hanem a hátrányos helyzetű diákokkal kapcsolatos akadályok is.

> „Sírva fakadtam, hogy: itt lehet élni? Tényleg? És még van olyan ház, ahol ilyen föld, tehát nem parketta van meg ilyen felmosott, hanem ilyen beledöngölt földes talp... Nem tudod elképzelni. Nem mindegy, honnan jön a gyerek. És, érted, elszakad a gatyája? Most veszekedhetek veled, de most akkor, majd most akkor eljutok ötről a hatra? Túrtunk neki egyet, azt vedd föl, kisfiam. Hát valamibe haza kell menni, oldjuk meg a helyzetet. Szerintem ez is a szeretet része." (57 éves tanító, nő)

A fővárosban az összes elhangzott tényező 21,61%-át tették ki a környezettel kapcsolatos negatív élmenyekről szóló beszámolók (*2. táblázat*), és ezen belül a *Nem támogató közvetlen környezet* kóddal ellátott szövegrészekből lett a legtöbb.

> „Az iskola, az egy szolgáltatás lett. Itt a szülő diktál. Ő mondja meg, hogy mi legyen. Ő mondja meg, hogy mit szeretne, és aláfekszünk. Ez, sajnos ez megy most. A gyerekek ugyanúgy érzik ezt a határozottságot, mint amit a szüleik is ugye képviselnek. Úgyhogy nekem nagyon rossz véleményem van most, sajnos." (51 éves tanító, nő)

Városi közegben a környezettel kapcsolatos negatív hatásokról 16,48%-ban esett szó, és ezek közül a legjelentősebb a *Rossz tapasztalat a helyi diákokkal* kód volt.

> „Hiányzik a következetesség, vagy sok minden... Szóval pénzzel nem lehet gyereket nevelni, az egyértelmű, és ez sajnos kibukik sok helyen. Úgyhogy sajnos az iskolai munkának egy jó része ez a nevelés. Nem az... Nem az... Tehát nem tudok százalékot mondani, de sajnos sokat kell nevelni, többet kell nevelni, mint egyébként talán régebben." (62 éves tanár, férfi)

A városok esetében a közvetlen környezetben érzett támogatás hiánya a fővárosnál alacsonyabb százalékban jelent meg és ezen kívül a társas közeggel kapcsolatos negatív tényezők sem kerültek említésre.

„Sírva fakadtam, hogy: itt lehet élni? Tényleg?"

Községekben a városhoz egész hasonló arányban, 15,63%-ban hangoztak el környezethez kapcsolható, motivációt rontó tényezők, és ezen belül a legmagasabb százalékot a helyi munkatársakkal kapcsolatos rossz tapasztalatok érték el, illetve jelentős arányban szerepelt még a *Nem támogató közvetlen környezet* kód is, ahogyan a *Hátrányos helyzetű diákokkal nehézség*.

> „[...] sokkal lejjebb kellett adni a színvonalat, sajnos... Még mindig úgy gondolom, [...] hogy nem tananyagot tanítok, hanem gyereket, úgyhogy [...] nem nagyon izgat engem, hogy mi van a tanmenetben. Én aszerint haladok, hogyha tudnak már, úgy látom, hogy az

> osztály többsége tudja azt, amit tud, amit kell, akkor megyünk tovább. Tehát, ha kell, én elsőben egy héten csak egy betűt tanítok, hiába a tanmenetben három betűt kell tanítani. [...] Negyedikre utolérjük a tananyagot, de ahhoz az kell, hogy én így ilyen négyéves távon, távban gondolkodva lássam azt, [...] hogyan tudunk haladni." (64 éves tanító, nő)

Az eredményeink összességében azt mutatják, hogy a társas közeg szerepe jelentős lehet a pedagógusi motiváció alakulásában: az adott helyen dolgozó munkatársak, a tanulók és a további közvetlen társas környezet nagyban erősíteni tudja a pedagógus motiváltságát. Fontos eredményünk az is, hogy a társas közeg okozhatja leginkább a demotiváltságot is a pedagógusi létben: a fővároshoz kapcsolt nehezítő tényezők közül a nem támogató közvetlen környezet a legjelentősebb, városokban a diákokkal kapcsolatos negatív tapasztalatok a legnehezebbek a társas közeg szempontjából, illetve községekben a munkatársakkal való közös munka során tapasztalt akadályok a legjelentősebbek, de hasonlóan hangsúlyos probléma a hátrányos helyzetű gyerekekkel való munka és a kevésbé támogató közvetlen környezet is.

A résztvevők az interjúk során többször hangsúlyozták, hogy a munkájukban a szociális környezetükből adódó helyzetek nagyban hatnak a motiváltságukon túl arra is, hogy a tanítás vagy a nevelés kap nagyobb szerepet a munkájuk során. Például községi környezetben, ahol a hátrányos helyzetű családokból jövő gyerekek száma magasabb, sokkal inkább a nevelői szerep lép előtérbe a pedagógusi munkájukban, amely magasabb belső elhatározást is igényel tőlük. Városi, illetve főleg fővárosi környezetben a társas közeg inkább a tanítást várja el a pedagógusoktól, ami inkább kívülről irányított viselkedést is eredményezhet. *Scarr* és *McCartney* (1983) dinamikus interakcionista megközelítésére alapozva a pedagógus személyiségétől függően preferencia alakulhat ki azzal kapcsolatban az egyénben, hogy milyen társas közeget választ önmagának, és melyik közegben tudja saját magát jobban elhelyezni: ez tehát bizonyos további motivációs tényezők jelentőségét jelezheti előre a különböző településtípusokon is.

> a társas közeg okozhatja leginkább a demotiváltságot is a pedagógusi létben

Az *extrinzik motívumok*hoz kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

Az *Extrinzik motívumok* faktora azokra a külső elemekre vonatkozott, amelyek a klasszikus definíció szerint az extrinzik motivációt generálják: tehát mindazon jutalmak, amelyeket a cselekvés elvégzéséért – jelen esetben a tanításért – kap az adott egyén (*Deci* és *Ryan*, 1985). A motivációt erősítő kategóriába a *Társadalmi megbecsültség érzékelése* és a *Diákoktól kapott szeretet és tisztelet* elnevezésű kódok kerültek. A motivációt gyengítő, *Bizonyos extrinzik motívumok hiánya* elnevezésű faktorba részben azok a gondolatok kerültek, amelyek az előbb említettek hiányáról, illetve azokra való vágyakozásról tanúskodtak, és mindez kiegészült a fizetéssel kapcsolatos elégedetlenséget megfogalmazó észrevételekkel is

(*Nincs megbecsültség* és *Rossz vélemény a fizetésről* kódok).

A fővárosban az extrinzik motívumok meglétéről 5,73%-ban esett szó, városokban 3,93%-ban, községekben 6,01%-ban (*1. táblázat*). Fővárosi és városi közegben a társadalmi megbecsültség érzékeléséről senki nem nyilatkozott, egyedül községben hangzott el ezzel kapcsolatos gondolat:

„[...] a gyógyszertárosnak, a postásnak, az asszisztensnek, a mindenkinek is a gyerekét tanítottam, és akkor ismertek. És bocsánat, de élvezem a helyzetet, hogy amikor megyek a rendelőbe és sokan vannak, akkor behívnak, mert biztos órád van... Vagy a gyógyszertárban megrendelik nekem, bármire szükségem van, vagy a postán, mit tudom én, hogyha nem vagyok otthon, lerakják oda a csomagomat, s a többi. Tehát így én élvezem ezt, hogy ugye ilyen kis faluban a tanár azért még mindig köztiszteletnek örvend." (43 éves tanár, nő)

A *Diákoktól kapott szeretet és tisztelet* mind a három településtípus esetében a faktoron belül a legmagasabb százalékot érte el. Az ezzel a kóddal ellátott részek a gyerekektől kapott pozitív visszacsatolásokat és különböző módokon megnyilvánult támogatásukat foglalták magukba.

„A gyerekek imádnak minket, ölelgetnek, puszilgatnak. Tehát mi itt annyi szeretetet kapunk. Valószínűleg, aki a pályán marad, az azért marad itt. Szerintem. Nem tudok másra gondolni. Máshol nem kap egy dolgozó azért ennyi szeretetet." (44 éves tanító, nő)

Az *extrinzik motívumokkal kapcsolatos hiány* kifejezése eltérő jelentőséggel bírt a különböző településtípusokon. Míg a fővárosban 8,59%-ban, városokban 9,05%-ban jelent meg az erről való beszámolás az összes tényezőhöz képest az egyes településtípusokon belül, addig községi környezetben 2,16%-ban. Az anyagi megbecsülés hiánya a fővárosban és a városokban hasonlóan gyakran hangzott el:

„máshol nem kap egy dolgozó azért ennyi szeretetet"

„Nekem egyébként az a luxuskiadásom, hogy pedagógus vagyok. Tehát az, amikor más utazik meg drága autót vesz, nekem az nem jelent semmit. Nekem az jelent valamit, hogy én pedagógusként dolgozhatok. Lehet, hogy többe kerül, mint egy luxusautó egy évben, de [...] nekem megéri." (45 éves tanár, férfi)

A megbecsültség hiányával kapcsolatos gondolatok a fővárosban 4,69%-ot értek el, városokban 4,78%-ot, községekben pedig 1,20%-ot. Mindegyik településtípus esetén jelentősebb tényezőként jelent meg a megbecsültség hiánya, mint a fizetéssel kapcsolatos negatív hangvételű vélemény:

„Úgy tűnik, hogy nem lesz jobb. Úgy tűnik, [...] hogy ezt elengedték. Úgy tűnik, hogy az oktatás nem fontos ebben az országban. Hogy az oktatás [...] az a gyermekmegőrzésnél fejeződik be. Az azt mutatja, hogy nem is

számíthatunk nagyon jobbra, úgyhogy... Úgyhogy ilyen szempontból ez a nehéz része." (45 éves tanár, férfi)

„[...] nem hiszik el, hogy [...] azért itt, ami történik, az olyan fontos. Mert a gyerekek majd, amikor odakerülnek, azon múlik, hogy itt mit kapnak. És, hogyha az a pedagógus nem annyira lelkes, és kevésbé adja meg a gyereknek, amit kéne, akkor, akkor ebből majd később gond lehet, mert... Igen, tehát, hogyha egy kiégett, rossz kedvű ember megy be az órára kevésbé felkészülten, akkor az a... Az a gyerek nem biztos, hogy megtanul olvasni, meg jól számolni, és akkor már gondja lehet. Tehát ezért meg kéne, igen, jobban becsülni a pedagógusokat." (60 éves tanító, nő)

A százalékos gyakoriságokból az olvasható ki, hogy az extrinzik motívumok leginkább a diákoktól kapott pozitív visszajelzések formájában nyilvánulnak meg mind a három településtípuson. A társadalmi megbecsültség egyedül községi környezetben fejeződött ki, és a községek közvetlenségére vezették vissza a résztvevők. Az extrinzik motívumok hiányában jelentős eltérések figyelhetőek meg az egyes településtípusok között: a megbecsülés hiányáról hallani kifejezetten fájó volt városi és fővárosi környezetben elsősorban a társadalmi megbecsültség hiánya miatt – ez összefüggésbe hozható a közvetlen közeg támogatásának ezeken a településtípusokon érzett hiányával is.

a megbecsülés hiányáról hallani kifejezetten fájó volt városi és fővárosi környezetben

A tanítási feladatokhoz kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

A motivációt erősítő tényezők között ez a faktor a *Feladatokra való igény* elnevezést kapta. Ide tartoznak a *Jóféle kihívást jelent a sok feladat*, *Folyamatos fejlődés lehetősége* és *Szakértői karrier* kódok. Az első esetében minden olyan részlet megkapta ezt a kódot, amely a tanítás során való sok és különböző feladatokról pozitívnak megélt kihívásként nyilatkozott:

„Tehát a tanórám a gyerekekkel, az egy ilyen nagyon-nagyon intim és zárt dolog számomra. És nem azért, mert én nem a dolgomat végzem, és nem akarom, hogy lássák, hogy mit nem csinálok, hanem... Hanem szerintem itt tudunk úgy együttműködni, amikor zavartalanul, amikor nem... nincs ott más. De izgulok, mindig izgulok, szerintem egyre inkább, ahogy megyünk előre a korban. Pedig a rutin már megvan, meg a tapasztalat megvan, de... Mert hogy az ember mindig teljesíteni akar, és mindig jót, jobbat szeretne, és azért ez... Szerintem ennek az egészséges drukknak meg kell ahhoz lenni, hogy előre menjen az ember, és csinálja." (43 éves tanító, nő)

A *Folyamatos fejlődés lehetősége* kódot a tanításban szakmai fejlődési potenciált láttató részletekhez rendeltük. A *Szakértői karrier* kódot azokhoz a szegmensekhez csatoltuk, amelyek a tanításban a válaszadó érdeklődési körének kiteljesedését láttatták.

A *Feladatokra való igény* faktor a fővárosban 9,38%-ban, városokban 10,59%-ban, községekben 10,10%-ban volt jelentős (*1. táblázat*) – ezek egészen közeli értékek, de az ezeket meghatározó kódok megjelenése eltérő mintázatokat mutat az egyes településtípusokon. Míg a fővárosban 1,82%-ot tettek ki azok a gondolatok, amelyek a tanításról kihívásként nyilatkoztak, addig városokban ez a kód 3,67%-ot, községekben 6,01%-ot ért el. A folyamatos fejlődés lehetőségéről legtöbbször a városi közegben, illetve a fővárosban közel ehhez azonos mértékben esett szó, a községekben azonban alig. A tanításról mint szakértői karrierről a fővárosban és a városokban számoltak be a legtöbbször, míg a községekben az említések aránya ennek mindössze a fele volt.

Különös ellentmondás lehet, hogy a fővárosban és a városokban a tanítás kevésbé jelent kihívást, mint a községekben, mégis a fővárosban beszélnek inkább szakmai fejlődésről. Ez a jelenség talán úgy értelmezhető, hogy a résztvevőknek a községekben (egyes résztvevők magyarázata szerint a hátrányos helyzetű gyerekek nagyobb arányából fakadóan) azért jelent kihívást a pedagógusi munka, mert erőteljesebben érzékelik a nevelési nehézségeket.

A motivációt gyengítő, tanítási feladatokkal kapcsolatos megszólalások a *Feladatokkal kapcsolatos nehézségek* című faktorba kerültek. Ezen belül az egyik kód a *Teher a sok feladat* lett, amely azokra a szövegrészekre vonatkozik, ahol a tanítást teherként fogalmazták meg a megszólalók. Szintén ide került a *Tartózkodás a diákok közvetlenségétől*, ugyanis némely esetben a válaszadók a hatékony tanítást akadályozó tényezőként látták a diákok közvetlenségét. Kódot kapott minden olyan rész is, ahol a tanításban szakmai szempontból nem láttak valamilyen okból növekedési lehetőséget (*Nincs fejlődési lehetőség*):

> „Tehát most mutassál már itt egy pedagógust, aki nem ordít. Mert eljutsz addig a pontig, nem? Tehát azért nem örömödben ordítasz. Tehát, hogy nyilván nem felkelsz reggel, bejössz, és ordítasz, mint az őrült, hanem... Hanem az a fajta idegrendszeri kizsigerelés, amiben vagy, és az a megterheltség, az eljuttat egy idő után. De már szerintem az is nagy dolog, hogy az ember ezt észreveszi, és akkor azt tudja mondani, hogy jó, akkor most állj." (57 éves tanító, nő)

„Nyilván nem felkelsz reggel, bejössz, és ordítasz, mint az őrült. Hanem az a fajta idegrendszeri kizsigerelés, amiben vagy, és az a megterheltség, az eljuttat egy idő után."

A feladatokkal kapcsolatos nehézségek közel azonos százalékban fejeződtek ki a különböző településtípusokon, azonban az ezeken belül meghatározott kódok nem jelentek meg kivétel nélkül minden helyzetben. A diákok közvetlenségétől való tartózkodás például a községekben fel sem merült mint a tanítási folyamatban fontos tényező, míg városokban és a fővárosban igen. A szakmai fejlődési lehetőség hiányáról pedig a fővárosban nem számoltak be, míg városokban és községekben hangoztak el ezzel kapcsolatos gondolatok. A sok feladat teherként való

megélése azonban minden esetben közel azonos mértékben jelent meg.

Az egyén önmagáról alkotott vélemény, önpercepciója mint befolyásoló faktor

Az *Önpercepció*, azaz az egyén önmagáról alkotott véleményének faktora csupán motivációt erősítőként jelent meg, gyengítő faktorként nem volt értelmezhető egyetlen életútinterjú során sem. Ezen faktor alá került a *Pozitív gondolkodás szükségességének* kifejezése, a *Máshoz nem értés* és az *Észlelt tanítói képességek* kódok. Az első kóddal az általános pozitív gondolkodás szükségességét kifejező részeket emeltük ki:

> „[...] ebbe a szakmába csakis akkor szabad beleállni, hogyha, ha azt teljes szívvel, lélekkel és alázattal és szeretettel tudja csinálni, mert nagyon-nagyon nehéz. Nagyon nehéz. Kell hozzá a gyerekek szeretete, a gyerekekkel szemben való türelem, megértés, mert ez nem egy könnyű szakma. Az, aki emberekkel foglalkozik, ráadásul kisgyerekekkel, ahhoz fel kell kötni a gatyát. És, hogyha az ember nem érzi jól magát ebben, akkor... Akkor nagyon nehéz neki. Nagyon nehéz, és a gyerekeknek se jó." (43 éves tanító, nő)

A *Máshoz nem értés* kódú részekben a pedagógusok önmagukat csak a tanításhoz értőnek írták le. Az *Észlelt tanítói képességek* kód minden olyan megszólalásra vonatkozott, ahol a válaszadók a saját tanításhoz szükséges kompetenciáik meglétéről szóltak, illetve azokat hangsúlyozták.

A pedagógusok önmagukról alkotott képe a legnagyobb motiváló erővel a főváros esetében bírt, egészen pontosan 6,51%-ot ért el az összes tényező közül. A városok esetében mindez 5,55% lett, községekben pedig a legkevésbé hangsúlyos faktor volt 3,13%-os eredménnyel (*1. táblázat*). Az eredmények alapján tehát a különböző településtípusokon más-más mértékben mutatkozik meg az önreflektivitás. Míg fővárosi és városi közegben hangsúlyosabbnak tűnik a pedagógusi kompetencia hangsúlyozása, addig községi környezettel összefüggésben kevéssé volt fontos ez a téma az életútinterjúk során.

a saját tanításhoz szükséges kompetenciáik

Az intrinzik motívumokhoz kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

Az intrinzik motiváció *Ryan* és *Deci* (2000) definíciója szerint a magáért a cselekvésért való cselekvés késztetését jelenti, vagyis amikor valamit az azért való elköteleződésért, élvezetért tesszünk, és nem az abból származó következményekért. A faktor mindazon tényezőket foglalja magába tehát, amelyek az ilyen típusú motivációt erősíthetik. *Watt* és *Richardson* (2012) FIT-Choice skálájának megfelelően a személyes és szociális okokat kettéválasztottuk az *Intrinzik motívumok* faktoron belül, és a különböző kódokat ezek alá soroltuk. A *Személyes okok* alá került a *Munkán belüli szabadság*; *Identitás része, szeretet* (azokat a részeket soroltuk ide, amelyek arról szóltak, hogy a válaszadó a pedagógusszerepet önmagáénak érzi, s melyek megfogalmazása során a pedagóguslét

szeretete is kifejeződött); *„Kényszer szülte választás”* (sorsszerűségre hivatkozó, a pedagógusi pályára lépésbe belenyugvó magyarázatok kerültek kódolásra); *Elég szabadidő* és *A munkahely biztonsága* elnevezésű kódok, amelyek mind elsősorban az egyén felé irányulnak. A *Szociális okok* kategóriába kerültek mindazon kódok, amelyek az emberekhez, társadalomhoz kapcsolhatóak: *Közvetlen kapcsolatok kiépítése* a *diákokkal*; *Emberekkel való foglalkozás*; *Társadalomhoz való hozzájárulás, információ átadása*; *Nevelés, társadalom igazságosságának fokozása* (a társadalom igazságosságának fokozása iránti igényeket kifejező részek a nevelésen keresztül) és *A jövő nemzedékének formálása*.

Az *Intrinzik motívumok* a motivációt erősítő faktorok között kivétel nélkül a legmagasabb százalékot érték el minden településtípuson: a fővárosban ez összesen 21,88%-ot, városokban 26,22%-ot, községekben pedig 40,38%-ot jelent (*1. táblázat*). A *Személyes okok* nagyjából azonos szinten voltak jelentősek ezen belül – a fővárosban 5,99%; városokban 4,87%; községekben 5,05% – és ezen belül a legmagasabb százalékot *az Identitás része, szeretet* érte el mind a három településtípus esetében. A *Szociális okok* tekintetében szembetűnő különbséget mutatott az egyes kódok megjelenése, ráadásul ezen kategória önmagában 35,34%-át tette ki a községekben elhangzó összes tényezőnek, míg városokban 21,35%-át, a fővárosban pedig 15,89%-át. Az ezen belüli tényezők között a legnagyobb eltérés a *Közvetlen kapcsolatok kiépítése a diákokkal* és a *Nevelés, társadalom igazságosságának fokozása* kódok esetében figyelhető meg. A közvetlen kapcsolatok jelentősége 7,45%-ot ért el a községekben, míg városokban 2,48%-os, a fővárosban 1,56%-os jelentőségű volt.

„Hidd el, egyre több olyan gyerek van, aki otthonról semmit, semmit, semmit nem hoz. Semmit, érted? Üres batyuja van.”

„[...] a mai gyerekeknél, meg ráadásul ezeknél a kis hátrányos helyzetű gyerekeknél, nem biztos, hogy az a legfontosabb, hogy tudjon melléknevet fokozni angolul. Hanem az, hogy mi történt otthon, este, vagy éppen milyen hangulatban jött iskolába, és őt mi bántja akkor éppen.” (43 éves tanár, nő)

A neveléssel, társadalom igazságosságával kapcsolatos kód a legmagasabb százalékot szintén községekben érte el 7,21%-os gyakorisággal, míg városban ez az érték 3,42%, a fővárosban 1,04%.

„[...] hidd el, egyre több olyan gyerek van, aki otthonról semmit, semmit, semmit nem hoz. Semmit, érted? Üres batyuja van. Ha nem lenne üres a batyuja, tudná, mennyi az hogy három, hidd el. Tehát engem az tart itt, és az... Az motivál mindenben, amit teszek, hogy... Hogy tudok még olyat adni, tenni, amivel ők többek lesznek.” (57 éves tanító, nő)

Ugyanakkor a jövő nemzedékének formálására vonatkozó részek hasonló mértékben jelentek meg a különböző közegekben: önmagukban is magas százalékot értek *A társadalomhoz való hozzájárulás, információ*

átadása (főváros: 3,39%; városok: 3,93%; községek: 3,85%) és az *Emberekkel való foglalkozás* (főváros: 7,03 %; városok: 7,77%; községek: 9,86%) kódjai.

> „De most talán azt mondanám, hogy a töritanár feladata az, hogy egyrészt... megtanítsa őket logikusan gondolkodni, másrészt megtanítsa őket arra, hogy... sose higgyenek el elsőre a... a forrásnak. Harmadrészt meg valamilyen szinten arra rávezetni, hogy mit jelent magabíró polgárnak lenni egy világban. És emellett nem hátrány az, hogyha tudsz nekik adni egy narratívát, egy olvasatot a történelemről, és azt is át tudod nekik adni, hogy ez, amit te adsz, ez egy olvasat. Ez egyáltalán nem biztos, hogy ez van. Ez a te olvasatod. [...] Történelemmel gondolkodni lehet megtanítani őket, és az egy nagyon jó dolog." (45 éves tanár, férfi)

A fővárosban és a községekben az intrinzik motívumok hiányával kapcsolatban nem merültek fel gondolatok az interjúk során, csak a városokra volt jellemző ez a faktor. A *Munkán belüli szabadság hiánya*; *Nem valósul meg a könnyű munkahelyváltás*; *Szabadidő hiánya* és *Nincs biztonságérzet* kódok kerültek ide:

> „Nem tudom, hogy ez mikor fog megváltozni. Hogy én megélem-e például azt, hogy ez megváltozik egyáltalán. Nem tudom. Minden így lóg a levegőben, és én mi… És a legjobban ugye az ember, amit nem bír, az a bizonytalanság. És ez a bizonytalanságérzés az, [...] ami úgy a mindennapokban is elviselhetetlen sokszor. Hogy ha tudnám azt, hogy biztos, hogy csak rosszabb lesz, és ennek vége van, még lehet, hogy az is jobb érzés lenne. Vagy tudnám azt, hogy jobb lesz, hát az meg pláne jó lenne. De ez a kettő között ez a bizonytalanság, ez a legrosszabb. És ez mindenben ez a legrosszabb, szerintem." (44 éves tanító, nő)

Szembetűnő eredmény, hogy az intrinzik motívumok minden településtípuson a leginkább kiemelt motivációs tényezőkként szerepelnek. Személyes okok tekintetében számos olyan elemet soroltak fel a résztvevők, amelyek a pályán maradásukban szerepet játszhatnak és ezek közel azonos mértékben jelentek meg minden településtípuson. Községi környezetben viszont különösen nagy hangsúlyt kaptak a szociális okokat hangsúlyozó tényezők a városokhoz és a fővároshoz képest: a közvetlen kapcsolatok kiépítésére és a nevelési munka végzésére való igény és az ezekből adódó motiváltság különösen fontos ezen a településtípuson. A községek szociális környezete tapasztalatunk szerint különösen igényli ezt a belülről vezérelt attitűdöt a résztvevők beszámolói alapján: a nevelés és a különböző morális értékek átadása fontosabbá válik a tanítási folyamatok során, ami ugyanakkor az információ átadásának rovására is mehet az eredményeink szerint.

„a bizonytalanságérzés az, ami a mindennapokban is elviselhetetlen"

Korábbi szociális behatásokat magába foglaló, motivációt befolyásoló faktor

A *Korábbi szociális behatások* faktora alá azon kódok kerültek, amelyek olyan korábbi társas hatásokat, tapasztalatokat jelöltek meg, melyek a válaszadó saját megfogalmazása szerint a tevékenységére hatással voltak. Ezen faktor jelentősége a városok esetében érte el a legmagasabb százalékot (9,22%), a fővárosban is ehhez közeli értéket láthatunk (8,83%), a községek esetében pedig annál valamivel kevesebbet (5,01%; lásd *1. táblázat*). A korábbi tanulmányok alatti pozitív élmények jelentették minden esetben a legtöbbet, ezek motiválták az egyént a pályájára, és azóta is motiválják a munkájában. A különböző családtagok szintén motiválóan tudnak hatni a pedagógusi munkára, illetve a résztvevők által megismert korábbi pedagógusok szintén hatást gyakoroltak mind a választásukra, mind a jelenlegi tanítási munkájukra, ezért szintén kiemeltük ezeket a részeket. Érdekes eredmény, hogy a korábbi negatív tapasztalatok saját tanárokkal, tanítókkal vagy más oktatókkal az életpályájuk során inkább a tanításra motiválták a résztvevőket és erősítően hatottak rájuk, ugyanis tanulságként szolgáltak és szolgálnak azóta is a munkájukban.

> „Annak idején csak azt éreztem, hogy hú, de szeretem őket... És ittam a szavaikat. Tehát nagyon tiszteltem, becsültem és szerettem őket. Kimondottan ezt a magyartanárnőt [...] nagyon a szívembe zártam, és én is olyan szerettem volna lenni, mint ő." (43 éves tanár, nő)

A *Korábbi szociális hatások* motivációt gyengítő faktora a *Családi visszatartások* kódot foglalta magába: míg a fővárosban (0,52%) és a községekben (0,48%) közel azonos értékeket mutatott, addig a városokra egyáltalán nem volt jellemző ez az adat. A családi visszatartások elsősorban a pályakezdés idejében hatottak vészjóslóan az egyes résztvevőkre: ezek általában a nehézkes megélhetés témájára való figyelmeztetésekre vonatkoztak többnyire a szülők részéről. A különböző településtípusokon való munka során olykor fel-feltörtek ezek az élmények, és hatást gyakoroltak a válaszadók pillanatnyi motivációjára, ezért ezeket a részeket is kódoltuk.

> 68,32%-ban esett szó motivációt erősítő tényezőről, és 31,68%-ban azt gyengítőről

DISZKUSSZIÓ

Jelen tanulmányban a pedagóguspályára vonatkozó motivációk kvalitatív vizsgálatát végeztük el. Életútinterjúk segítségével feltártuk a mintába beválasztott pedagógusok pályaívét, amely által számos motivációs tényező kifejeződhetett a különböző településtípusokkal összefüggésben. Az adatfeldolgozás során a FIT-Choice skála (*Watt* és *Richardson*, 2012) elemeinek újrafelfedezésén túl (extrinzik és intrinzik motívumok, feladatokra való igény jelentősége, önpercepció és korábbi szociális behatások) több más tényezőt tártunk fel a pedagógusmotivációra vonatkozóan,

miközben a *Richardson* és *Watt* által meghatározott faktorok jól illeszkedtek az elemzés keretrendszereként céljainkhoz.

A társas közeg a FIT-Choice skálában nem szerepelt eredetileg, ám az eredmények szerint a motiváció meghatározója lehet (motivációt erősítőként a fővárosban 11,98%-ot; városokban 12,81%-ot; községekben 12,50%-ot ért el az összes tényező közül), ráadásul gyengítő faktorként a legjelentősebbnek tűnik az összes közül (motivációt gyengítőként a fővárosban 21,61%-ot; városokban 16,48%-ot; községekben 15,63%-ot ért el az összes tényező közül). A fővárosban dolgozók tűnnek a legkevésbé motiváltnak, leginkább a pozitív szociális interakciók vonatkozásában ingerszegényebb iskolai környezet miatt (körükben összesen 64,32%-ban esett szó motivációt erősítő tényezőről, 35,68%-ban azt gyengítőről). A városokban a visszatartó közeg kevésbé mutatkozott meg, de még itt is erőteljes az általános motiválatlanság a fentieknek köszönhetően (68,32%-ban esett szó motivációt erősítő tényezőről, és 31,68%-ban azt gyengítőről). A községek alapvetően pozitív hangnemben szóltak a társas közegükről, és az általános motiváltság szintje is jobbnak tűnik (77,16%-ban esett szó motivációt erősítő tényezőről, 22,84%-ban azt gyengítőről).

Az erősítő tényezők közül minden esetben az intrinzik motívumok voltak a legjelentősebbek, ám ezen belül eltérőnek láttuk az egyes településtípusokat alapul véve, hogy mely kódok értek el magasabb értékeket. A községekben jelentős motivációt jelentett az altruizmus és a nevelés, azonban a városokban és a fővárosban kevésbé – az utóbbiak esetében sokkal inkább az információ átadása vette át a hangsúlyt.

> a szakértői karrier jelentősége fokozatosan csökken a vidéki települések felé

Ezt az okozhatja a résztvevők elmondása szerint, hogy más hozzáállást igényelnek a vidéken tanuló diákok: az ottani helyzetek megoldásához fontosabb a belülről vezérelt hozzáállás és egy sokkal inkább gondoskodói, nevelői attitűd – ez pedig inkább az intrinzik motivációval rendelkező pedagógusokat vonzhatja az ilyen környezetbe.

Kiemelendő, hogy az extrinzik motívumok hiánya jelentősebb a fővárosban és a városokban, mint a községekben. Bár a fizetéssel kapcsolatos elégedetlenségi érzésekről és abból adódó problémákról mindenhol szó esett, a megbecsültség hiánya a városokban volt hangsúlyosabb. Összességében elmondható: településtípusok vonatkozásában a tanítási munka súlya fordítottan arányos a település méretével. Kisebb településeken a pedagógus nevelő szerepe dominál, viszont a tantervi tényanyag átadásának rovására. A szakértői karrier jelentősége fokozatosan csökken a vidéki települések felé, a pedagógusi szerep határai elmosódtak. Míg fővárosi és városi közegben egyértelmű igény mutatkozik arra, hogy a tanítás központi szerepét megőrizzék, addig egyre inkább a vidéki területek felé haladva az alaptantervet már nem is követik teljes mértékben, amit máshol más pedagógusok – egy szigorúbb vezetői környezetben – nem tehetnek meg. Ami közös településtípustól függetlenül, az a résztvevők által gyakorlatilag minden esetben

megfogalmazott főmotiváció, ami nem más, mint a diákoktól kapott szeretet és tisztelet.

A motivációt erősítő és gyengítő tényezők aránya tekintetében a különböző településtípusokon – bár az még a motiváció erősítése felé billen a részt vevő pedagógusok esetében – az eredmény nyugtalanító. Az állami intézményes oktatás Egyesült Államokbeli megalkotója, *Mann* szerint: *„Az a pedagógus tehát, aki nem tud kimeríthetetlen energiákat meríteni hivatása természetének szemlélődéséből; az a pedagógus, akinek a szíve nem lelkesedik, amikor a gondjaira bízott gyermekcsoportokra tekint; (…) vagy újítsa meg lelkét, vagy hagyjon fel a hivatásával."* (*Mann*, 1868, 443–444. o.) A fentiekből azt látjuk, hogy a jelenlegi folyamatok interdiszciplináris vizsgálata és a döntéshozói reflexió a jövő nemzedékek pedagógusi életpálya-feltételrendszerének átformálásához: szükségszerű. Egyes településtípusokon a pedagógusmotiváció mélyebb megismerésével személyre szabott pszichoszociális szolgáltatások kialakítása volna lehetséges. Ez a pedagógusok támogatásán keresztül az oktatás minőségét emelné a következő generáció gyermekeinek számára.

IRODALOM

Bakk D., Borbély Sz., és Oláh D. (2017): *Tanár és tanító szakos hallgatók véleményei a pedagógus pálya megítéléséről.* Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet, Nyíregyháza.

Ball, C., Huang, K. T., Cotten, S. R., Rikard, R. V. és Coleman, L. O. (2016): Invaluable values: An expectancy-value theory analysis of youths' academic motivations and intentions. *Information, Communication & Society*. **19.** 5. sz., 618–638. DOI: https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1139616

Bardach, L. és Klassen, R. M. (2021): Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*. **56.** 4. sz., 283–297. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799

Belügyminisztérium Nyilvántartások Vezetéséért Felelős Helyettes Államtitkárság (2023): *Magyarország állandó lakossága 2023. január 1-jén*. Letöltés: https://nyilvantarto.hu/letoltes/statisztikak/kozerdeku_lakossag_2023.xlsx (2024. 05. 09.).

Bergey, B. W. és Ranellucci, J. (2021): Motivation profiles of urban preservice teachers: Relations to socialization, initial career perceptions, and demographics. *Contemporary Educational Psychology*. **64**. (101936). DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101936

Bernaus, M. és Gardner, R. C. (2008): Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*. **92.** 3. sz., 387–401. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x

Berze I. Z. és Dúll A. (2021): A helyidentitás mérése identitásorientációként. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **76**. 1. sz., 43-71. DOI: https://doi.org/10.1556/0016.2021.00027

Bronfenbrenner, U. (2000): Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (szerk.): *Encyclopedia of Psychology (Vol. 3*). Oxford University Press. 129–133.

Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*. **19.** 2. sz., 109–134. DOI: https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Dúll A. (2024): Ember-környezet tranzakció viselkedéstudományi kutatások: Környezetpszichológiai fenntarthatóság. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **78.** 4. sz., 471–484. DOI: https://doi.org/10.1556/0016.2023.00086

Fokkens-Bruinsma, M. és Canrinus, E. T. (2012): The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40.** 3. sz., 249–269. DOI: https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043

Gao, X. (Andy) és Xu, H. (2013): The dilemma of being English language teachers: Interpreting teachers' motivation to teach, and professional commitment in China's hinterland regions. *Language Teaching Research*. **18.** 2. sz., 152–168. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168813505938

Glaser, B. és Strauss, A. (2017): *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Routledge, New York. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203793206

Graham, S. (2020): An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*. **61.** DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861

Han, J. és Yin, H. (2016): Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. **3.** 1. sz.. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819

Hurtik-Tóth, E. (2021): Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*. **20.** 3. sz., 29–53. DOI: https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02

Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C. és Wang, L. (2021): Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*. 295. sz. 384–389. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085

Központi Statisztikai Hivatal (2023): *Népesség településtípus szerint, 2023. január 1.* Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0037.html (2024. 05. 09.).

Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. és Hui, L. (2012): Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40.** 3. sz., 227–248. DOI: https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047

Mann, H. (1868): *Annual Reports on Education (Vol. 3).* Cornhill Press, Boston.

Nagy Gy. (2019): *A környezeti igazságosság térbeli vizsgálatának lehetőségei Magyarországon* (Doctoral dissertation, Szeged University [Hungary]).

Orth, U. és Robins, R. W. (2022): Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist.* **77.** 1. sz., 5–17. DOI: https://doi.org/10.1037/amp0000922

Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A. és Felvinczi K. (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio.* **24.** 1. sz.. 63–82. Letöltés: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=618259 (2024. 05. 08.).

Richardson, P. W. és Watt, H. M. (2005): 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and teacher education*. **21.** 5. sz., 475–489. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007

Richardson, P. W. és Watt, H. M. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34. 1. sz., 27–56. DOI: https://doi.org/10.1080/13598660500480290

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. **25.** 1. sz., 54–67. DOI: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Scarr, S., McCartney, K. (1983): How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype --> Environment Effects. *Child Development*. **54.** 2. sz., 424–435. DOI: https://doi.org/10.2307/1129703

Shang, C., Moss, A. C., Chen, A. (2023): The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. *Journal of Sport and Health Science*. **12.** 1. sz., 52–64. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003

Szabó N. Földi F. és Józsa K. (2023): A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*. **33**. 8. sz., 36–51. DOI: https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.36

Szőcs L. Á., Varga A. és Angyal, Z. (2022): Tanulási tér és tanulási környezetek kapcsolatrendszere a környezeti nevelésben.: Elméleti megközelítés a környezeti nevelés tanulási környezeteinek vizsgálatához. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat.* **10**. 4. sz., 245–255. DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.245.255

Varga J. (2023): A pedagógushiány területi különbségei. *Educatio.* **32.** 1. sz., 107–120.

VERBI Software (2024): MAXQDA 2024 iOS. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.

Watt, H. M. és Richardson, P. W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40.** 3. sz., 185–197. DOI: https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049



Péczely Lilla (10):
„Pont – vonal – folt”
Apagyi Mária és Lantos Ferenc pedagógiai műhelyéből



BOLLA ZSOLT

A szülők szabad iskolaválasztásának története, következményei és lehetőségei

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.03

MŰHELY

1. BEVEZETÉS

A magyar oktatáspolitikai környezet elmúlt évtizedeinek egyik meghatározó jellemzője a szülők szabad iskolaválasztása. Története nem mentes az ellentmondásoktól, de várhatóan erős beágyazottsága a jövőben is biztosítani fogja fennmaradását. Ezt tudomásul véve, a jelentős társadalmi veszélyei mellett is érdemes feltenni a kérdést, hogy milyen lehetőségeket jelenthet az intézmények és a szülők számára. Az elmúlt időszakban kevés kutatás foglalkozott a szülői preferenciák feltárásával. Közülük a legutolsó Fejes József és munkatársai nevéhez fűződik, amelyet erőteljesen befolyásolt, hogy a Covid–19-járvány időszakában ment végbe, és ez hatással volt a végeredményre. Az újabb vizsgálatok országos kiterjesztése kis településekre, közepes és nagyvárosokra, s ezek évente ismétlődő megvalósítása, eredményeinek elemzése olyan információkat biztosíthat az iskolák számára, amelyek segíthetnek a jelenlegi legnagyobb kihívásuk megoldásában. Olyan sikeres marketingstratégia kialakításához nyújthatnak információt, amely megoldást adhat beiskolázási gondjaikra. Kutatásom ehhez kíván segítséget nyújtani.

2. A SZABAD ISKOLAVÁLASZTÁS TÖRVÉNYI MEGJELENÉSE

A szülők szabad iskolaválasztásának törvénybe iktatása a magyar oktatáspolitikában egészen 1985-re nyúlik vissza. A szocializmus utolsó időszakának, a kor sajátosságainak, a pártvezetés meggyengülésének az eredménye egy több szempontból meglepő oktatási törvény megjelenése. Az akkori állampárt, az MSZMP 1980 után már komoly problémákkal kellett, hogy szembenézzen. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat új tantervi reformot ígért anélkül, hogy ahhoz hozzárendelte volna a szükséges erőforrásokat. Így nem meglepő, hogy súlyos kudarccal végződött.

Ahogy *Andor Mihály* 1980-ban a Mozgó Világban megjelent nagy hatású cikkében írta:

> ,,A feltételeket – mint ahogyan annyiszor eddig – most sem biztosították, »de ahogyan [...] eddig is mindenekelőtt a pedagógusokra, hivatástudatukra, gyermekszeretetükre építettünk, bizonyos, hogy ezután is számíthatunk rájuk«. Nincs társadalmunknak még egy olyan

foglalkozási csoportja, amelynek hivatástudatára annyit apelláltak volna az elmúlt 35 év során, mint a pedagógusokéra. Többnyire a hiányzó feltételek megteremtése helyett. A feltételek hiányát nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok is megsínylik. Nincs az alkotómunkák között nehezebb és nincs az alkotómunkák között rosszabb körülmények között végzett, mint a pedagógusoké."[1]

Az 1982-ben történt állampárti értékelés elemezte a végrehajtás tapasztalatait, és ezekből láthatóvá vált, hogy a kitűzött célok tarthatatlanok. Ez vezetett ahhoz a helyzethez, hogy több kísérlet után sikerült elfogadtatni a meggyengült párttal szemben az 1985-ös oktatási törvényt, melynek legfontosabb elvei közé az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás tartoztak (*Gazsó*, 2019).

Az 1985-ös oktatási törvény számos eleme, úgymint az alternatív iskolák engedélyezése, a tantestületek jogainak kiterjesztése, a szakfelügyelet megszüntetése mellett a szülők szabad iskolaválasztási joga többek szerint teljesen ad hoc jelleggel, egyeztetés nélkül került be a törvénybe.

Berényi (2016) történeti összefoglalása szerint a '80-as években angolszász területeken merült fel először az elképzelés, amelyben a mellette érvelők az iskolák versenyhelyzetéből adódó minőségi irányváltást remélték. Glatter, Hirsch és Watson alapvetően három, egymással sok szempontból összefüggő koncepciót különböztetnek meg a szabadválasztás-párti elképzeléseiken belül. A legfontosabb érvük, hogy a versenyszellem majd arra kényszeríti az intézményeket, hogy feladataik mind hatékonyabb végzésével magukhoz tudják csábítani a tanulókat. Végül, a miénkhez hasonló formában a világban csak két országban, Chilében és Új-Zélandon valósult meg az egészen korai szabad iskolaválasztás. Míg Európában komoly szakmai viták folytak minderről, nálunk minden előkészítés nélkül, egyesek szerint Gazsó Ferenc váratlan ötletének köszönhetően került bele a törvénybe (*Kozma*, 2024).

3. A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN

Azóta végbement Magyarországon egy rendszerváltás, ám az elmúlt 34 évben a politikai pártok képtelennek bizonyultak arra, hogy egymással együttműködve konszenzusra épülő oktatáspolitikát dolgozzanak ki. Ennek következtében az egymást váltó kormányok jellemzően mindent megváltoztattak, amit az előttük járók az oktatásban elindítottak. Az egyik elem a kevésből, amely minden változtatást túlélt, a szülők szabad iskolaválasztása.

egyesek szerint Gazsó Ferenc váratlan ötletének köszönhetően került bele a törvénybe

A rendszerváltás utáni időszak oktatáspolitikai irányát meghatározta az 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról, illetve annak kiegészítése, az 1991. évi XX. törvény, és az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Ezek hatását az iskolarendszer teljes átalakulására – előnyeire és

[1] Az idézeten belüli idézet a *Távlat és korszerűség a közoktatásban* című, 1979. augusztus 12-én a Népszabadságban, szerzőjelölés nélkül megjelent írásból származik.

hátrányaira – alaposan feltárta egy 2004 és 2006 között zajlott OTKA-kutatás.[2] *Berényi Eszter, Berkovits Balázs* és *Erőss Gábor* az erről készült, *Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (2008) című könyvükben elemzik a hármas autonómiából (szülők, intézmények, fenntartók) eredő következményeket, az esetlegességet, az áttekinthetetlenséget, az egyenlőtlenségeket, a szegregációt, a posztbürokratikus intézkedések kudarcait. Mindennek pedig szerintük az egyik fő oka a szabad iskolaválasztás rendszereken átívelő, töretlen fennmaradása, amely továbbra is fenntartja, konzerválja a korábban kialakult szelekciót. A Magyarországon (akkor) hatályos törvényi szabályozás így fogalmaz: „[…] a szülőt megilleti a nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga".[3] Több tanulmány foglalkozik ennek következményeivel (Hricsovinyi és Józsa, 2018; Zolnay, 2010; Nahalka, 2016; Neumann és Zolnay, 2008). Jelenleg is ez a szabályozói attitűd rögzült, és komoly támogatottsága okán valószínűleg a jövőben is meghatározó magyar unikumként befolyásolja az iskolák beiskolázási lehetőségeit. S mivel e szabályozás jelentős mértékben jut szerephez az iskolák fennmaradásában is, fontos, hogy kiemelt figyelemmel kísérjük a szabad iskolaválasztás gyakorlatának alakulását. Kutatásom során azt vizsgálom, napjainkban mely szempontok mentén választanak a szülők iskolát gyermeküknek.

Már a bevezetésekor is deklarált ténynek számított, hogy a szabad iskolaválasztás nem mindenki számára jelent majd valós választási lehetőséget. Azokon a településeken, ahol csak egyetlen iskola működik, nem adottak ehhez a feltételek. Mivel az iskolák nem tudnak korlátlanul fogadni mindenkit, óhatatlan, hogy akadnak majd, akik nem juthatnak be választott iskolájukba. Az is kiderült, hogy a szülők jelentős része – akik az iskolák számukra idegen közegében nehezen tájékozódnak – nem képes élni ezen jogával, vagy egyszerűen információ hiányában nincs is tisztában azzal, hogy a szabad iskolaválasztás joga egyáltalán létezik. A jelentősebb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők ugyanakkor felismerték a törvényben rejlő lehetőséget arra, hogy a hozzájuk hasonló szülőkkel együtt az általuk kiszemelt intézménybe írassák be gyermekeiket (*Berényi*, 2016).

> nincs is tisztában azzal, hogy a szabad iskolaválasztás joga egyáltalán létezik

A szabad iskolaválasztásnak a szegregált iskolák kialakulásában betöltött szerepét sokáig nem ismerték fel még a szakemberek sem. A máig legutolsó, a pártok oktatáspolitikusai között 1997 novemberében lezajlott választási vitában sem merült fel, hogy a szegregáció kialakulásában mekkora a szabad iskolaválasztás szerepe.[4] Először a 2000-es évek elején kezdték többen felismerni, hogy mindez

[2] „Oktatás és politika. Kutatás a hatalom új formáiról: helyi politika, iskolába rendezett gyerekek és a nyilvánosság", OTKA F047040, 2003–2007.
[3] A szabad iskolaválasztás jogát ebben a formában a ma már nem hatályos 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról [13. § (1)] határozza meg. A jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről így fogalmaz: „A szülő gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelően, saját vallási, világnézeti meggyőződésére, nemzetiségi hovatartozására tekintettel szabadon választhat óvodát, iskolát, kollégiumot." [72. § (2)] *(A szerk.)*
[4] A folyamatosság esélyei a közoktatás-politikában – Részletek az oktatáspolitikai fórum vitájából, Országos Közoktatási Intézet, Új Pedagógiai Szemle, 1998. február.

egyre komolyabb gondot jelent az ország jelentősebb részén, de ekkorra már annyira mélyen beépült ez a struktúra, hogy egyetlen kormány sem vállalta fel az eltörlését. Különböző bürokratikus intézkedésekkel próbálták enyhíteni a szabályozás hatását, amelyek csak részeredményeket értek el (*Hricsovinyi* és *Józsa*, 2018). Akadtak drasztikusabb lépések, ahol a peremkerületi iskolák bezárása után az ottani tanulókat, akik között számosan hátrányos helyzetűek voltak, szétszórták a belvárosi iskolák között (Hódmezővásárhely, Pécs, Szeged), de ezek a megoldások sem tudták megfelelően kezelni a helyzetet.

A 2010-es választást követően teljesen átalakult az addig viszonylag változatlan rendszer. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény segítségével megkezdődött a centralizáció, az oktatás államosítása, az önkormányzati fenntartás megszüntetése. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, majd a tankerületek felállítása ismét új helyzetbe hozta az állami iskolákat. Az egyházi oktatási, nevelési intézmények száma jelentős növekedésnek indult, a legutóbbi hullám a szektor jelentős átalakulását hozta magával (*Ercse*, 2019). Mára, különösen a nagyobb városokban, egyre inkább azzal szembesülnek az állami intézmények, hogy a finanszírozási nehézségeik, a csökkenő gyereklétszám és a konkurens, anyagilag komoly háttérrel rendelkező egyházi, illetve a sajátos pedagógiai megközelítést nyújtó alapítványi iskolák mellett a legnagyobb kihívást számukra a biztos beiskolázás megoldása jelenti.

4. A KUTATÁS ÉS EREDMÉNYEI

Kutatásom során arra keresek megvalósított és megvalósítható mintákat, hogy mely változtatások segíthetik a beiskolázás sikeressé tételét. Egy konkrét példát, a Pécsi Mátyás Király Utcai Általános Iskola beiskolázási gyakorlatát vizsgálom. Az iskolának 2019 januárja óta vagyok az igazgatója. Miután áprilisban szembesültem a beiskolázás katasztrofális eredményeivel, az iskola külső képének és belső, tartalmi munkájának a megújításával párhuzamosan elindítottam kutatásomat. Arra törekedtem, hogy feltárjam: az iskolaválasztáskor a szülőket mely tényezők befolyásolják, melyek voltak számukra a legmeghatározóbb innovációk az adott intézmény esetében. Az eredmények számos szempontból tanulságosak és hasznosíthatók lehetnek más, hasonló helyzetbe kerülő, beiskolázási nehézségekkel küzdő állami fenntartású intézmények számára is.

tanulságosak és hasznosíthatók lehetnek más, hasonló helyzetbe kerülő, beiskolázási nehézségekkel küzdő állami fenntartású intézmények számára is

A primer (empirikus) és szekunder (adatelemző) kutatás kvantitatív részében kérdőívvel fordultam a szülőkhöz, és ezt a visszajelzések tanulságainak elemzését követően kiegészítettem kvalitatív interjúkkal, melyeket szülőkkel, óvodavezetőkkel folytattam. A vizsgálat alapvetése, hogy azoknak a szülőknek a véleményére lehet építeni a felmérést, akik aktuálisan érintettek az iskolaválasztásban. Ezért célzottan, az óvodák segítségével juttattam el kérdőívemet azon szülőkhöz, akiknek gyermeke nagycsoportos óvodásként iskolába készült. A felmérés időtartama a 2023. 03. 13. és

2023. 04. 27. közötti időszak, helyszíne Pécs megyei jogú város volt.

4.1. Eredmények

A kérdőívet 225-en nyitották meg, ebből 138 értékelhető, befejezett válaszsor érkezett vissza, ez 61,8%-os arány. A kitöltés 5–10 percet igényelt a többség számára. A kitöltők között az anyák jelentősen felülreprezentáltak (86,2%), a közös kitöltők, illetve az apák közel azonos arányban válaszoltak. A kor szerinti megoszlást tekintve: a 40 év feletti korosztály közel a választ adók felét (45,7%) képviselte (ez továbbgondolásra ad okot). A 35–40 év közöttiek aránya 20,3%, a 30–35 év közöttieké pedig 23,9%. Mindössze két kitöltő akadt 25 év alatt (1,4%). Lakóhely tekintetében: 85,5% a pécsiek aránya, a környékbeli falvakban élőké 9,4%, a megye kis városaiból a kitöltők 5%-a válaszolt. Mindegyikük Pécs város valamelyik óvodájába járatta gyermekét.

Az iskolába készülő gyermekek 56,5%-a fiú volt, a válaszok szerint. A kisgyerekek 40,6%-a kezdi korának megfelelően az iskolát, 32,6%-uk évvesztesként, 26,8%-uk kérelmezte az óvodában maradást.

A gyermeket közösen nevelők aránya 81,9%, a gyerekét/gyerekeit egyedül nevelő anyáké 10,1%, míg a családok 5,8%-a vegyes vagy mozaikcsalád. Feltűnően kevés azon esetek száma, ahol az apával maradt a gyermek (2,2%). A gyerekek száma a családok 43,5%-ában kettő, 32,6%-ában egy, 19,6%-ában három, míg 4,3%-ában négy vagy annál több.

Az anyák közt, végzettségüket tekintve 63,8% a diplomások, 23,2% az érettségizettek, 9,4% a szakmunkások aránya, az általános iskolát végzetteké 3,6%. 50%-uk alkalmazott szellemi foglalkozású, 5,8%-uk vezető beosztású, 21,7% körüli a szolgáltatásban alkalmazottak, a fizikai foglakozásúak és az egyéni vállalkozók aránya. 2,2%-uk munkanélküli, egyéb kategóriába tartozik 5,8%-uk, 14,5%-uk pedig szülési szabadságon van. Az apákat illetően: 47,1%-uk diplomás, 30,4%-uk érettségivel rendelkezik, 16,7%-uk szakmunkás, míg 5,8%-uk általános iskolai végzettségű. Munkakörük alapján 30,4%-uk szellemi foglalkozású, 17,4%-uk vezető beosztású, 21,7%-uk fizikai munkát végez, 17,4%-uk egyéni vállalkozó, munkanélküli és rokkantnyugdíjas 2,1%-uk, míg az egyéb kategóriába tartozik 8%-uk.

A családok többsége, 70,3%-a saját bevallása szerint átlagos színvonalú életet él. 2,2%-uk nagyon jól, 20,3%-uk választotta a „jól élünk”, és 7,2%-uk a „nehezen” vagy „nagyon nehezen [tudunk megélni]” kategóriát.

úgy gondolják, kisebb a tét, de ennek ellenére a jelentős részük tudatosan választotta már az óvodát is

Már az óvoda esetében is jelentős különbség mutatkozott a nem körzetes óvodába járók javára (71%), azaz a válaszolók az óvodaválasztáskor sem a körzetes intézményt választották. Tudatában voltak döntési szabadságuknak, és már akkor éltek vele. Várhatóan az iskola esetében is hasonló módon döntenek majd.

Valószínűleg ennek tudható be, hogy 88,4%-uk elégedett az óvodával. A szülők elmondása alapján az óvoda esetében eltérőek az elvárásaik, mint az iskolánál. Ők úgy gondolják, kisebb a tét, de ennek

ellenére a jelentős részük tudatosan választotta már az óvodát is.

A szabad iskolaválasztás lehetőségével a válaszolók 95,7%-a volt tisztában. Ez a magas érték összefüggésben állhat a felsőfokú végzettséggel rendelkező kitöltők magas arányával. Az online kérdőív ez utóbbi hátrányát szülőkkel készített személyes interjúkkal kompenzáltam.

Az óvoda után nem meglepő, hogy a szülők 58,7%-a nem körzeti iskolába íratná gyermekét, 23,9%-uk pedig még keresi a megfelelő iskolát, tehát ők sem feltétlen körzetes intézményben gondolkodnak. Azzal mindössze 17,4%-uk számol. Ha a fenntartó alapján figyeljük, a válaszadók többsége (51,9%) tankerületi, 16,6%-uk alapítványi, 17,1%-uk egyetemi gyakorló, míg 14,4%-uk egyházi iskolában gondolkodik. Ennél a kérdésnél nem csupán egy választásra adott a kérdőív lehetőséget, ennek köszönhető, hogy nagyobb arányban jelölték meg a városunkban található alapítványi iskolát mint lehetséges alternatívát. Ha nem a százalékos arányokat figyeljük, hanem azt nézzük, hogy hányan jelölték lehetséges választásként a tankerületi iskolát, akkor a 138 kitöltőtől 94 pozitív választ kapunk, és ez arányaiban már 68,1%-ot jelent, több mint a válaszadók kétharmadát. Erre lehet építeni azt az elképzelést, hogy lehetséges kitörni az állami iskoláknak abból a megoldhatatlannak és kilátástalannak tűnő állapotból, amibe a náluk kedvezőbb helyzetet élvező egyházi és alapítványi iskolákkal szemben kerültek.

A szülők, amennyiben nem pedagógusok, nehezen látják át, melyek lehetnek azok a tényezők, amelyek meghatározhatják, melyik a jó iskola. Az óvodavezetőkkel, óvónőkkel, szülőkkel folytatott interjúk megerősítették azt az eddigi feltevésemet, hogy az informális csatornák szerepe ezen a téren is komoly jelentőséggel bír, mivel hatásuk gyorsnak és szignifikánsnak bizonyult.

Vizsgálatomban arra is kitértem, mely információforrások segítik a szülőket választásukban, kire hallgatnak. A kérdést, hogy a különböző információforrások milyen mértékben befolyásolják a döntésüket, három fokozatú Likert-skálával mértem fel (*döntően befolyásolja*, *befolyásolja*, *nem befolyásolja*). Ez is nélkülözhetetlen adat a marketingstratégia, versenyképesség tervezésének meghatározásakor.

A szülői visszajelzések arról tanúskodtak, hogy legmeghatározóbb forrásnak a szülők a személyes beszélgetést tekintették. Ennek formái a közvetlen kommunikáció a tanítókkal, intézményvezetéssel, a nyílt napok, óralátogatások, az iskolanyitogatók. Ezen elvárásoknak megfelelően lehetőséget biztosítottunk a szülőknek arra, hogy kérdéseikkel hozzánk fordulhassanak, bizonytalanságukban keressenek bennünket. Az iskolaismertetővel indítottunk, amelyre az érdeklődő szülőket vártuk. Ismertettük iskolánk sajátosságait, bemutattuk leendő tanítóinkat. Ezt követően nyílt napok, iskolanyitogató foglalkozások segítették a tájékozódást. Folyamatosan fejlesztjük, alakítjuk ezeket a jellemzően minden iskolában meglévő elemeket úgy, hogy a szülők számára érezhető legyen a közvetlenség, az együttműködő, segítő szándék annak érdekében, hogy feltegyék kérdéseiket, és választ kapjanak azokra.

hogy a szülők számára érezhető legyen a közvetlenség, az együttműködő, segítő szándék

A másik fontos stratégiai tényező a szülők iskolával kapcsolatos elvárásai voltak. Ezt négy válaszlehetőségű Likert-skálával mértem fel (*döntően befolyásolja*, *jelentősen befolyásolja*, *befolyásolja*, *nem befolyásolja*). Egyre inkább érezhető volt számunkra, és ezt kutatásom is megerősítette, hogy jelentős elmozdulás tapasztalható a szülők körében az iskola vélt vagy valós értékeit illetően. Természetesen a tanító választásának örök dilemmája ma is meghatározó, de mellette megjelentek azok a szülői prioritások, amelyek jelentősen befolyásolhatják az iskolákat is abban, hogy hogyan pozicionálják magukat. Kutatásom relevanciája abban áll, hogy jelzi az intézményeknek: a pedagógiai programjukban – értékrendjüknek megfelelően – megjelenített prioritások mennyiben reflektálnak a szülői elvárásokra. A szülői preferenciák közé sorolható az intézmények (valós) gyermekközpontúsága, biztonságos környezete, légköre, hangulata, szellemisége, jó közössége. A korábban jellemző elvárások – matematika tagozat, továbbtanulási mutatók – messze elmaradtak ezektől az igényektől, a régi beidegződések kezdik elveszíteni vonzerejüket. A válaszok szerint az ismerősök, barátok, más szülők, valamint az óvónők, ha nem is döntően, de befolyásolják a szülőket választásukban. Az iskola épületének állapota, felszereltsége nem meghatározó a szülők elvárásaiban. Valószínűleg válaszukat befolyásolja a tankerületi iskolák anyagi helyzetének ismerete, a médiában többször megjelent, fizetésképtelenségükkel kapcsolatos hírek. Legkevésbé a lakóhely vagy a munkahely távolsága jelent problémát a szülők számára.

az iskola épületének állapota, felszereltsége nem meghatározó a szülők elvárásaiban

A döntést befolyásoló szempontok között hasonlóképp meghatározó az iskola befogadó jellege, és gyermekük véleménye. Ambivalens módon ennél a kérdéskörnél többen arról nyilatkoztak, hogy az iskola legyen befogadó, később ugyanakkor elutasították azt, hogy képezze le a társadalmi viszonyokat.

A felsorolt tanulói tulajdonságok iskolában történő fejlesztésével kapcsolatban szintén a négyfokozatú Likert-skála alapján választhattak a szülők. Az iskolai edukáció során leginkább kívánatos légkör jellemzőinek rangsora a következőképpen alakult: az őszinteség, az empátia, a felelősségérzet, mások tisztelete, a tolerancia, továbbá a feladattudat és az önállóság közel egyező mutatókkal kulcsfontosságú számukra. Az engedelmességre nevelés elve alacsony értékelést kapott. Ugyan a magas szintű tudás a többség számára elvárt, ám a kimagasló eredményeket közel a válaszolók fele nem tartja kardinális kérdésnek, mindössze 9,4%-uk szeretné ezt az utat a gyerekének.

A szülők különböző meghatározások alapján értékelhették a gyermekük jövőjével kapcsolatos elképzeléseiket. A felsoroltak fontosságáról 1–4 közötti skálából tudtak választani. A kiegyensúlyozott életet, a családot és a belső harmóniát tekintik alapvetőnek a szülők. Az igaz barátság és a kreatív munka is megelőzte az anyagi javakra adott értékeléseket. Bár a kérdés látszólag nem kapcsolódik szorosan az iskolához, mégis segít annak feltérképezésében, hogy az adott szülői generáció mely értékeket tartja jelentősebbnek gyermeke jövője szempontjából.

A kérdőív alapján a választott intézménybe történő bejutást mérlegelve a válaszolók 26,8%-a veszi biztosra a sikeres bejutást, 32,6%-uknak van terve arra nézvést, ha nem sikerülne, 23,9%-uk nincs erre az esetre felkészülve, 16,7%-uk pedig még nem gondolkozott rajta.

a beiskolázás lesz a közeli jövő legnagyobb kihívása

5. ÖSSZEGZÉS

Bár a szülők iskolaválasztási szabadsága számos kérdést vet fel, az oktatáspolitikai szabályozás részeként, várhatóan még sokáig fennmaradó biztos támaszaként kell számolnunk vele. Ezért az iskolák felől vizsgálódva figyelnünk kell *a benne rejlő lehetőségekre*. Kutatásom segíthet annak feltérképezésben, hogyan érhetők el a szülők, hogyan szólíthatók meg az iskolák által, melyek számukra azok a preferenciák, amelyek vonzóvá tehetnek egy intézményt. A begyűjtött információkra építve számos belsőépítészeti, illetve a pedagógiai munkánkat érintő tartalmi változtatást vittünk véghez iskolánkban. A gyermeküknek iskolát kereső szülők között gyorsan elterjedt a hír, hogy a Mátyásban elindult egy olyan folyamat, amely vonzó, gyermekbarát, színvonalas, és más intézményektől eltérő lehetőségeket jelent számukra. A sikeres beiskolázást nehezítő tényezők ellenére immár negyedik éve másfélszeres túljelentkezés jellemzi iskolánkat.

A csökkenő gyermeklétszám és az egyre bővülő kínálat következtében a beiskolázás lesz a közeli jövő legnagyobb kihívása az iskolák számára. Már látható a tervezett, de létszámhiány miatt nem megvalósuló osztályok egyre nagyobb száma az intézményekben. Az iskolamarketing kidolgozása elkerülhetetlen az intézményvezetés számára, ehhez pedig nélkülözhetetlen a szülői elvárások, igények alapos ismerete.

Végül mégis igazolódni látszik a tétel: a szabad iskolaválasztás elindít egy versenyt az intézmények között, amelynek célja, hogy figyelve a szülői igényekre, de nem feledkezve meg a nevelésről, oktatásról és minden egyes tanulójuk érdekeiről, egyre színvonalasabbá és keresettebbé váljanak.

IRODALOM

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról. Letöltés: https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000065.TV (2025. 02. 10.).

1991. évi XX. törvény a helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköreiről. Letöltés: https://njt.hu/jogszabaly/1991-20-00-00 (2025. 02. 10.).

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról Letöltés: https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV (2025. 02. 10.).

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv (2025. 02. 10.).

A folyamatosság esélyei a közoktatás-politikában – Részletek az oktatáspolitikai fórum vitájából. *Új Pedagógiai Szemle.* **48.** 2. sz., 61–72. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00013/1998-02-ko-Tobbek-Folyamatossag.html (2025. 02. 10.).

Andor Mihály (1980): Dolgozat az iskoláról I. *Mozgó Világ.* **6.** 12. sz., 5–21.

Berényi E., Berkovits B. és Erőss G. (2008): *Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban.* Gondolat, Budapest. Letöltés: https://real.mtak.hu/1676/1/47040_ZJ1.pdf (2025. 02. 10.).

Bolla Zs. (2024): A Successful School Innovation and the Potentials Inherentin Free School Choice. *Dunakavics.* **12.** 12. sz., 13–17. Letöltés: http://dunakavics.uniduna.hu/Online_2412.pdf (2025. 02. 10.).

Ercse K. (2019): Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra.* **29**. 7. sz., 50–72.

Fejes J. B., Bugyi A., Szűcs N. és Tóth E. (2022): Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat.* **10.** 4. sz., 26–49. DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.26.49

Gazsó F. (2019): *Iskola, társadalom, rendszerváltás.* Belvedere, Szeged. Letöltés: http://real-eod.mtak.hu/9431/1/Gazso_Ferenc_2019_Iskola_tarsadalom_rendszervaltas.pdf (2025. 02. 10.).

Hricsovinyi J.,Józsa K. (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes J. B. és Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület. Letöltés: https://real.mtak.hu/86134/1/HJ_JK_2018_iskolavalasztas.pdf (2025. 02. 10.).

Nahalka I. (2016. 10. 16.): A szegregáció és az integráció fogalmának értelmezése kapcsán. *Taní-tani Online.* Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio (2025. 02. 10.).

Neumann E. és Zolnay J. (2008): *Esélyegyenlőség, szegregáció és oktatáspolitikai stratégiák Kaposváron, Pécsen és Mohácson*. EÖK!K, Budapest. Letöltés: https://real.mtak.hu/104877/1/Zolnay-Neumann2008.pdf (2025. 02. 10.).

Zolnay J. (2010): „Olvashatatlan város." Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély.* 6. sz., 41–65. Letöltés: https://www.esely.org/kiadvanyok/2010_6/04zolnay.indd.pdf (2025. 02. 10.).

Kozma Tamással készült interjúk hangfelvétele: Pécs, 2024. 01. 15. 16–18 óra (online); PTK Pedagógia Tanszék, 2024. 03. 08. 13–17 óra.

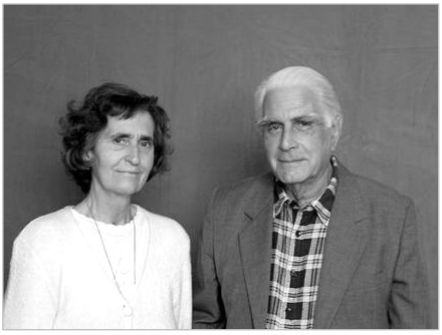


Teremfotó a Képző- és Iparművészeti Szakgimnáziumnak az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából válogató kiállításáról – a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár galériája; 2025. február

Improvizáció három „tételben”

Dr. APAGYI MÁRIA zongoraművésszel, zenetanárral, a PTE díszdoktorával beszélget pályafutásáról és az integratív művészettel nevelésről SZEPESI JUDIT[1]

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.04



Apagyi Mária férjével, Lantos Ferenccel

Szepesi Judit: *Szeretném, ha picit mesélnél magadról, a gyermekkorodról.*

Apagyi Mária: Kassán születtem a legroszszabb időszakban, de az akkor még Magyarországhoz tartozott, így a keresztlevelembe is magyar nyelven került be. A kassai Szent Erzsébet-székesegyházban kereszteltek, ott, ahol Rákóczi Ferenc sírja is megtalálható. Ezek a magyar emlékek determinálták az életemet és a jövőmet. Apám felvidéki volt, nagyon szerette a városát, sokszor hallottam tőle már Kaposváron: „Bezzeg Kassán…”! Kaposváron a háború körüli időszakban rendkívül nehéz éveket éltünk át, de mi gyerekek ezt nem nagyon érzékeltük. Nálunk nevelkedett anyám öccsének a lánya is, vele testvérként nőttünk fel. Együtt jártunk a kaposvári zeneiskolába, gyakran szerepeltünk, vele játszottam négykezest. Nagyon sok örömteli pillanatot éltem át gyermekkoromban. Visszagondolva ezekre mondhatom, hogy a zene nemesíti a lelket és formálja a jellemet, ezért *mindenkinek zenét kellene tanulni, hogy gazdagabb személyiséggé váljon, és kapcsolatot tudjon teremteni az emberekkel.*

1960-ban a hagyományos keszthelyi Helikoni versenyen (akkor *Helikon versenynek* hívták)[2] I. díjat nyertem, ekkoriban határoztam el, hogy a zenei pályán maradok. Ez azért volt érdekes, mert a matematika is nagyon jól ment, szakkörre is jártam. Nagyon szerettem a matematikatanáromat, aki egyszer kikérdezett, hogy mivel foglalkozom, mennyi időt szánok a zenére, és menynyit más dolgokra. Elmondtam, hogy a zenét is mennyire szeretem. Erre ő: „A matematika egész embert kíván!”

Ezek után soha többé nem mentem matematika-szakkörbe, eszem ágában sem volt matematikussá válni. Maradtam a zenénél.

Anyám zongoratanárnő volt, a kaposvári Szent Margit-templomban a miséken is játszott az orgonán, erre engem is megtanított.

[1] A beszélgetés Apagyi Mária balatonberényi otthonában zajlott.

[2] A napjainkban is kétévente megrendezett *Újkori Középiskolás Helikoni Ünnepségek* honlapja itt található: https://helikoniunnepsegek.hu/mi-a-helikon/

1960-tól Pécsett folytattam zenei tanulmányaimat, a politikailag problémás felvételit erősen segítette a Helikon-verseny I. díja. Erről most nem mesélek többet. De nagyon sok izgalmas, nehéz és szép emlékem van ebből az időszakból is. Mindent kibírtunk, és mosolyogva éltünk át.

Nagyon érdekeltek a fúvós hangszerek, kiderült, hogy sok elfekvő oboa van a művészeti karon, és elkezdtem oboát tanulni a zongoratanári diploma megszerzése előtt egy évvel. Nagyszerű munka és nagyszerű érzés volt!

Ha jól tudom, ebben az időszakban ismerkedtél meg a későbbi férjeddel is, Lantos Ferenc festőművésszel.

Igen, akkoriban, 1968-ban ismerkedtem meg Ferivel, amikor az oboatanári diplomámra készültem, és a Komlói Zeneiskolában tanítottam. Első találkozásunk alkalmával éppen hármasban voltunk zenetanárok együtt, és szinte az első pillanatban arról kezdtünk beszélni, hogy a zenészeknek mindennap gyakorolni kell – a gyerekeknek is, akik ezt általában nem szeretik. Emiatt nagyon sok tehetséges fiatal kallódik el; hamar abbahagyják a tanulást.

Felvetődik a kérdés: hogyan lehetne ezen segíteni?

Feri javaslata az volt, próbáljunk meg a zenei tanulmányokhoz kapcsolódó rajzokat készíttetni a gyerekekkel, hátha ez jobban felkelti az érdeklődésüket a zene iránt, és a gyakorlás szorosabban összekapcsolódik egy elemző-, kutatómunkával, ami már sokkal izgalmasabb.

Eleinte a rajzok a zeneművekben található szöveghez kapcsolódtak, ezt utólag *tematikus illusztrációk*nak neveztük. Hamar rájöttünk azonban, hogy olyan darabokat kell kiválasztanunk, amelyeknél nem a szöveg a meghatározó. Például Czerny-etűdöket, egyszerű Bach-, vagy Bartók-műveket. A gyerekek kíváncsian kezdték ezeket zenészfüllel elemezni, és a darabokban megtalálható rendeket felismerni, ami már kiindulópontja lehetett a vizuális munkának. A további rajzokat már *szerkezeti illusztrációk*nak, majd a legmélyebb kapcsolatot jelző *szerkezeti analógiák*nak neveztük.

Fantasztikusan gazdag rajzi anyag született. Beigazolódott, hogy a gyerekek ebben a helyzetben vizuálisan egészen másképp gondolkodnak. Munkájuk eredménye alapvetően más volt, mint a megszokott „gyerekrajz"-ok.

Így született meg az interdiszciplináris művészet gondolata. A dolgok és jelenségek közös gyökereinek fölfedezése, az interdiszciplináris „csomópontok" segítik a nagyobb rálátású, integratív gondolkodás kialakulását, az egységben látást – és ez felhívja a figyelmet a világegész összefüggéseire. A tanítás során tehát nem a szakmai specialitások oldaláról közelítettünk, hanem az interdiszciplináris alapok felől.

Ha a gyerek felfedezi, hogy a különböző területeken azonos, egyetemes törvények működnek, amelyek a saját szakterületén sűrített formában fogalmazódnak meg, akkor az a saját szakmája fontosságát is hangsúlyozza, és például zenészek esetében a nehézségek leküzdése, a gyakorlás fontossága értelmet kap. Ez pedig segít abban, hogy rendszeres munkája örömtelivé váljék, szeretettel végezze.

Erre a gondolatra figyelve alapítottuk meg Lantos Ferenccel 1985-ben a ma is jól működő Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskolát Pécsett.



„Szimmetria" – Árvai Gergely alkotása (5 éves)

Lantos másik lényeges kérdése a kreativitással függött össze: „Mit tudsz kezdeni egy hanggal?" Az egy hangot követte a kettő és a többi, és a zenei nyelvtanítás anyaga összeállt. A zene: nyelv. Beszélt, írott, olvasott formájával együtt. A tanításban ezeknek együtt kell szerepelni. A beszéd: az improvizáció (rögtönzés). Amely nem jelent összevisszaságot, hiszen a beszédben is értelmes gondolatokat próbálunk megfogalmazni. Ez a zenei gyakorlatnak mindig is része volt.

Feri nagyon sok lényeges dologra irányította rá a figyelmemet, az egész életemet, gondolkodásmódomat is átformálta, és ezért nagyon örülök. Ennek köszönhetem, hogy megírtam a háromkötetes Zongor*álom* kottakönyvet és már felnőttkorban a zongoraművész diplomát is megszereztem.

Hány éveseket tanítottál?

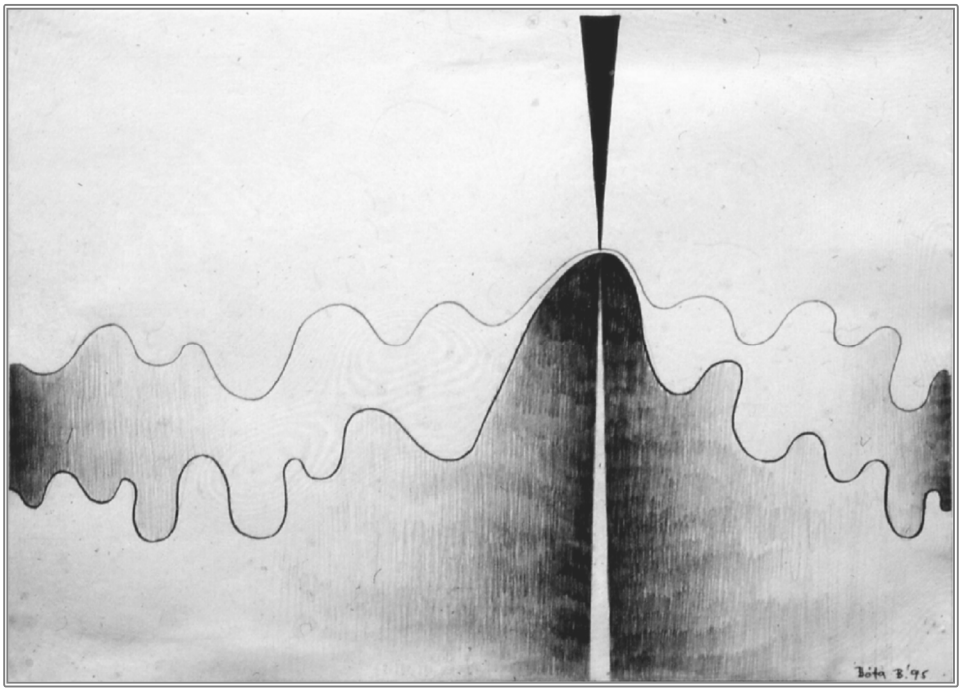
Négyéves kortól felnőttkorig – a Pécsi Tudományegyetemen, a doktori iskolában is. 1998-ban felkérést kaptam a minisztériumtól, hogy készítsem el az *Improvizáció* nevű tantárgy tantervét. Ennek nagyon örültem, a tanterv elkészült, bár az improvizációról én nem így gondolkodtam.

Mi volt a problémád?

Ma is lényegesnek tartom, hogy az improvizáció szervesen beépüljön minden zenei tantárgyba, és ne külön tantárgyként szerepeljen. Az életben is a gyermek először megtanul beszélni, majd olvasni, írni, de ezek a tevékenységek lényegében állandóan együtt fejlődnek. A zenetanulásnál is valahogy így kellene együtt, egy egységként

kezelni a rögtönzést, a zeneművek tanulását, a saját gondolatok leírását. Vagyis a zenét mint nyelvet kell tanítani.

Egyébként a zenetanulás esetében gazdag kreativitásfejlesztő tevékenységről van szó, amely a teljes életre kihat, és fontosságát már az agykutatók is nagyon erősen hangsúlyozzák. A művészeti tevékenységek, a kreatív alkotó folyamatok a munkaerőpiacon is hasznosulnak, és ez akár pénzben is mérhető.



„Chopin” – Bóta Balázs alkotása (egyetemista)

Visszaigazolódtak-e ezek a gondolatok az életed során?

1986-ban egy holland csoport látogatta meg a Zeneakadémiát, és a művészeti képzésről szólt a találkozás. Három lényeges kérdést tettek fel a rektorunknak:

A zeneakadémiai képzésben figyelünk-e a különböző művészeti területek közötti kapcsolatokra?

Foglalkozunk-e és hogyan az improvizációval, a kreativitással?

Összekapcsolódik-e a közoktatás és a zenei szakmára való felkészítés? Ha igen, milyen módon?

Mi akkor férjemmel, Lantos Ferivel ezekben a kérdésekben a munkánk értelmének visszaigazolását láttuk.

A találkozásnak volt folytatása?

Igen, meghívást kaptunk Hollandiába a „Magyarország Hollandiában” című rendezvénysorozatra, és Utrecht városában Ferivel

tartottunk egy egész napos előadást, zenei és képzőművészeti gyakorlati foglalkozással egybekötve, az ott megjelent különböző életkorú, különböző hangszereken játszó zenész- és képzőművész-növendékekkel. A bemutató 200 ember előtt zajlott. Minden feladatnál megbeszéltük a közös találkozási pontokat, vagyis azonos alapokból indultunk ki, amelyeket ott helyben kellett eljátszani a hangszeren, illetve megrajzolni. A rajzok amint elkészültek, fokozatosan felkerültek egy mindenki által látható táblára, és a kiállítás az előadás végére vált teljessé.

Még abban az időben Pécsen, a Nevelési Központban a zenei és vizuális nevelésre kellett figyelnünk, óvodától a középiskola végéig. Javaslatokat kértek az interdiszciplináris kapcsolatokra, improvizációkra vonatkozóan. A cél az volt, hogy az iskolafokokat átívelő, azonos szemléletű művészeti képzés folyhasson a városban.

Nekem sokat jelentett akkor ez a munka, mert az összes ehhez kapcsolódó óvodai, általános iskolai és középiskolai tankönyvet áttanulmányoztam, aztán ezeknek ismeretében beszéltünk a tanárokkal a különböző oktatási szinteken.

A módszertani tanácsaitokat hogy fogadták a tanárok?

Teljesen nyitott volt rá mindenki, jó volt velük konzultálni, amit tudtak, beépítettek az óráikba.

Mi az a három „tétel”, a három tulajdonság, amely egy zeneművészetet oktató tanárnál nélkülözhetetlen?

A szeretet. A kíváncsiság. A hit.



CZIBOR ÉVA

Érintés és megélés – avagy taktilis érzékelés és érzelmi intelligencia

Tételek, töredékek és egy gyakorlatsor 5–7 éves gyerekeknek

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.05

Szobrász és tanár vagyok. Huszonöt éve foglalkozom tanítással. Módszertani gyakorlatom témája a taktilis érzékelés. Azt tapasztaltam, hogy a tapintás fejlesztése, illetve kutatása fehér folt a pedagógia színterén. A készségek fejlesztésénél a verbális és a vizuális készségek fejlesztésén van a hangsúly – a tapintás mostohagyermekként lemarad. Pedig e nélkül az érzékelés nélkül egyetlen más érzék sem működik megfelelően.



Az én gyermekkori emlékeim között nagyon meghatározóak voltak a tapintással átélt élmények. A különböző formák, anyagminőségek érzelmi hatást is kiváltottak belőlem. Izgalmas azóta is ezt kutatni, és felfedezni az összefüggéseket anyag, forma és érzelmek között. A megfelelő következtetések levonása után azt gondolom: a különböző formák és különböző felületek érintése érzelmeket generál, és ez az összefüggés módszeresen feltérképezhető, az ezen eredményeken alapuló pedagógiai gyakorlatok pedig az érzelmi intelligenciát nagymértékben fejleszthetik.



Szobrászként, munkáimban az érintés fontos szerepet kap. Az érzelmeket lehetséges plasztikával közvetíteni. Gyakorlataim azonban nem művészeti iskoláknak készültek. Bármely óvodában vagy alsó tagozatos körben végigvihetőek. A módszer kidolgozásánál fontos szempont volt számomra, hogy a gyakorlatok anyag és eszköz vásárlása nélkül kivitelezhetőek legyenek. Az iskola, ahol tanítok, hozzászoktatott az eszköz- és anyaghiányhoz. Sok tanulóm nehéz körülmények között él, így szülői segítségre sem számíthatok. Az általam összeállított gyakorlatok autista gyerekek érzékelésének fejlődésében is segíthetnek. Náluk a taktilis érzékelési zavar általában fennáll.



A balra látható fotón szereplő munkám egy kormányhivatalba készült, ahol a választott anyag, illetve a szobor mérete és elhelyezése simogatásra ingerli a közelében lévő embereket. A szobor anyaga, felülete megnyugtató hatást kelt az azt megérintőkben.

*

A tapintás az érzékelés egyik módja. A tárgyak nagyságát, kontúrjait, súlyát, felszínét érzékeljük vele. Az érzékelő receptorok a nyelv hegyén, az ajkakon és az ujjbegyeken vannak nagyobb számban.



A taktilis érzékelés az első modalitás, amely kifejlődik. S mivel minden modalitás hat a másikra, a tapintás fejlesztése pozitív hatással van a többi modalitásra is. Mindehhez hozzátehetjük, hogy a bőrben lévő, tapintást érzékelő ún. Meissner-féle testek száma tízéves kor után csökken. Az érzékeink persze mindig kiegészítik egymást; az egyik esetleges elvesztésekor a többi felerősödik. Egyes tudósok szerint azonban a taktilis érzékelés hiánya nagyobb veszteségként éri az embert, mint például a vizuális észlelés hiánya. A korai taktilis tapasztalatok nagyban hozzájárulnak a felnőttkori viselkedés kialakulásához. Azok az emberek, akiknél a taktilis érzékelés sérül, jellemzően nem képesek megfelelően reagálni más területek ingereire sem. A taktilis érzékelés segít más jellegű hiányossá-goknál, például a siketeknél egy olyan eszközzel, amely a hangokat vibrációvá alakítja a csuklón.
Ez megkönnyíti számukra a szájról olvasást.

Az érintés és a tapintás különböző fogalmak. Az érintés inkább emocionális, a tapintás inkább megismerő tevékenység. Nem választhatók szét, mert a megismerés során is létrejönnek érzelmek. A gyakorlataim során jómagam arra összpontosítottam, hogy *érzelmileg* mit váltanak ki a különböző formák, struktúrák – de a cél mindig az, hogy a diákok minden érzékelése fejlődjék; a testséma, a kinesztézia

(sajátmozgás-érzet), a praxia (cselekvő mozgáskoordináció), a motorikus mozgások. Nem mellesleg a legtöbb *tudásanyag is* akkor rögződik az agyban, ha cselekvéssel történik.

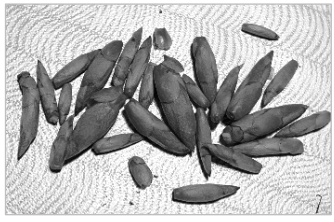
A felhasznált anyagok és eszközök a környezetben találhatóak, ahol élünk, tanulunk, alkotunk. Agyag, homok, de bármilyen földréteg munkára fogható. Idősebb gyerekekkel készítettünk már trash art-szobrokat is (az előző oldalon jobbra ezek egyike látható). Az anyagok összegyűjtése fontos eleme a módszernek. Bármilyen hulladékot gyűjthetnek a diákok, legyen az szerves vagy szervetlen, organikus vagy geometriai forma – mégpedig érintés alapján válogatva közülük. A gyűjtés során jellemezniük kell a tárgy érintésekor keltett érzetet: hideg, meleg, hűvös, lágy, kemény, puha, szúrós, érdes, megnyugtató, zavaró stb. A gyűjtött anyagokat különböző formákkal párosítva fognak a gyakorlatok során érzelmeket kifejezni.

*

Az érintés az életünk minden területén meghatározó szerepet kap. A tapasztalásban, tanulásban, társas kapcsolatokban, intimitásban, szokásokban. Az érintés kommunikációs szerepet is ellát. Ez a szerep társadalmanként, de személyenként is változó. Az érintés hiánya depressziót, agressziót is okozhat. A taktilis érzékelés oly magától értetődő mindenki számára, hogy szerepét csak elvesztésekor, vagy valami zavar esetén fedezzük fel.



Tapasztalatom szerint plasztikai fejlesztés igen kismértékben vagy szinte egyáltalán nem történik óvodákban, családokban. Míg a kétdimenziós alkotás, rajzolás-festés szinte alapvető tevékenység, addig a három dimenziós formaképzés sokkal kisebb hangsúlyt kap. Pedig ez nemcsak a tapintás általi tapasztalást fejleszti, hanem a térérzetet is finomatja, az arányok, tömegek jobb megismerését is megsegíti. A plasztikai fejlődés tanulmányozásával eddig igen kevesen foglalkoztak. Ennek mérésére sincs egységes szisztéma kidolgozva. A használatos mérések nagy részben az emberábrázolásnál ragadnak meg. Én gyermekeknél, pedagógiai környezetben nem tartom jó mérési viszonyításnak az emberábrázolást. Az alapformák megismerése, tömegek, arányok alkalmazása inkább mérhető kritérium.



A taktilis érzékelés az első modalitás, ami kifejlődik. Az anya és csecsemő közötti érintési kontaktus elmaradása súlyos zavarokhoz vezet felnőttkorban. Affolter 2007-ben arról írt: *minden* észlelési zavar alapja korai taktilis-kinesztetikus észlelés fejlődésének elmaradása. Rudolf Steiner a világ érzékszervi befogadásnak időszakául az ember első hét életévét határozza meg. A Montessori-pedagógia módszereiben a játékokban megjelenik a tapintás fejlesztésének tudatossága. Claire Golomb amerikai professzor 1974-ben a gyermekkori plasztikai és rajzi fejlődést kutatva saját módszert dolgozott ki sérült gyerekek fejlesztésére. Bolanowski 1999-ben azt

vizsgálta, hogy a bőr mely receptorai melyik agyterülettel köthetők össze, Field 2001-ben azt, hogy hogyan hat a tapintás a társas kapcsolatokra. Kulturális antropológusok különböző kultúrákban élő társadalmi csoportokat vizsgáltak érintési szokásaik alapján.

*



Óvodáskorban a plasztikai érzék, a térlátás még igen fejletlen. Fejlesztése több okból is szükséges. Egyrészt, mint már írtam, segíti más érzékek fejlődédét is. Másrészt a plasztika készítése jóval nagyobb szabadságot ad, mint a rajzolás. Az agyag puha, folyamatosan változtatható, „ nem lehet elrontani", biztonságérzetet ad. Konstruktívabb munkát eredményez. Lehet vele kísérletezni, újrakezdeni. A variálás lehetőségei végtelenek. A munka során fejlődhet a gyermek képzelete, kreativitása, önállósága.

Valaminek a megtervezése, konstruálása a személyiség fejlődéséhez vezet. Az érzelmek *megfogalmazása* az érzelmi intelligencia szintjét növeli. Az a gyermek, aki képes kifejezni, meghatározni érzelmeit, képes lesz kontrollálni, differenciálni is azokat. Az agyaggal való munka növeli a kísérletező mentalitást. Összetettebb személyiséget eredményez. Felnőttkorban ezek az eredmények további sikerekhez segíthetik az egyént, például a munkaerőpiacon. Az alkotáshoz felhasznált anyagok mindeközben az újrahasznosítás szemléletét teszik természetesebbé számára. Összességében a taktilis érzékelés fejlesztése sikeresebb *és* emocionálisabb felnőtteket ad a társadalomnak.

GYAKORLATOK

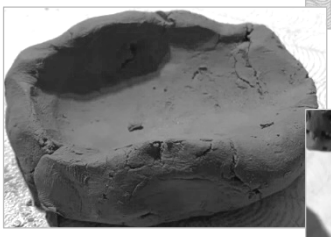


A gyakorlatokban felhasznált anyagok: agyag, vizes homok, vizes föld, fadarabok, ágak, fahéncs, termések, tollak, szőr, drót, műanyag- és textildarabok, kötelek, fonal, a környezetben fellelhető nem élő anyagok, hulladékok. Fontosnak tartom, hogy minél több természetes anyagot gyűjtsenek a gyerekek. Az anyagok összegyűjtése a gyakorlatok fontos bevezető epizódja. A gyűjtés során a tárgyakat tapintják, simogatják, érzelmeiket megfogalmazzák.

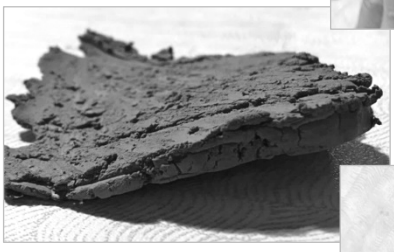
A gyakorlatokat segítők irányításával végzik a gyerekek. A segítő lehet tanár, családtag, nagyobb gyermek. A gyakorlatok során nagyon fontos a tanár vagy segítő megfelelő hozzáállása: a rugalmasság, a gyerekekhez való alkalmazkodás hajlandósága, a gyerekek felé kimondott elvárások optimális mértéke. Fontos továbbá a tevékenységek változatossága, és a zene állandó jelenléte.



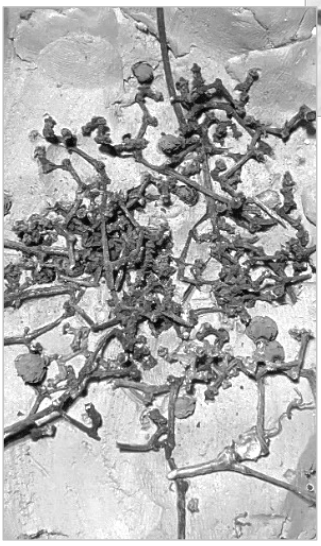








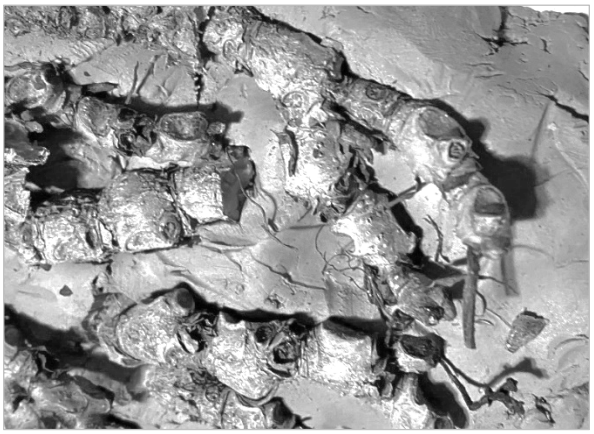




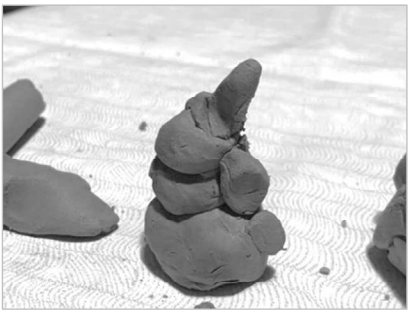
1. gyakorlat: Hosszabb séta közben a gyerekek különböző anyagokat gyűjtenek össze. A gyűjtés során az anyagokat tapogatják, simítják. Megpróbálják megfogalmazni az érzéseiket. A gyűjtött anyagokat letakarva (a szem elől elrejtve) egymás anyagait érinteni és jellemezni kell. Ha csak a tapintásra hagyatkozunk, nem feltétlenül érezzük egyformán a tárgyat vagy az anyagot.

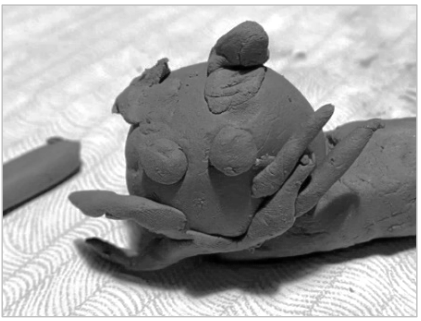
2. gyakorlat: A foglalkozás során egyszerű alapformákat alakítanak a gyerekek agyagból vagy vizes homokból. Téglatestet, kockát, gömböt, kúpot. Mélyedéseket, hullámzó felületeket, kiemelkedő formákat alakítanak ki. A kész formákat bekötött szemmel simogatva az érzéseiket megfogalmazzák.

3. gyakorlat: Az alapformákat a gyűjtött anyagokkal strukturálják, különböző felületeket alakítanak ki rajtuk. Bekötött szemmel érzékelik a felületeket.



4. gyakorlat: Állatok jellemzőinek kifejezése szabad alkotógyakolat keretében. Készülhet például félős nyuszi, kedves cica, vad orrszarvú stb.





5. gyakorlat: A gyerekek itt érzelmeket fogalmaznak meg, és ezeket igyekeznek kifejezésre juttatni…

…agyag és a talált anyagok felhasználásával, formák, felületek alakításával.



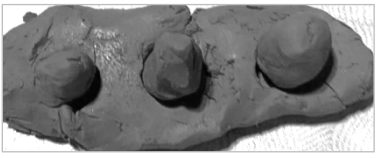




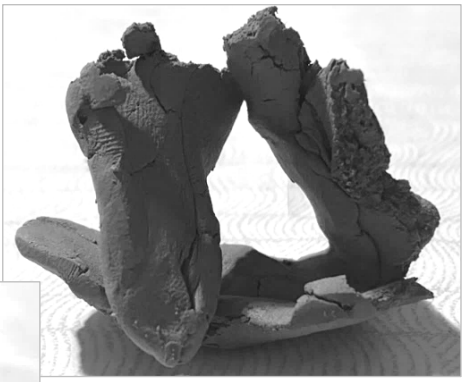


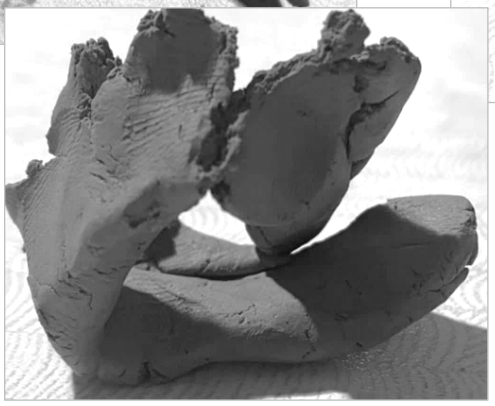


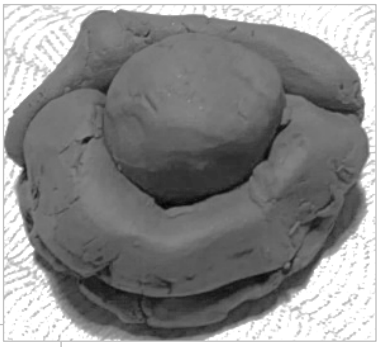
6. gyakorlat: Itt már a lejátszott zene inspirálja a formák készítését, illetve az érzések meghatározását is.

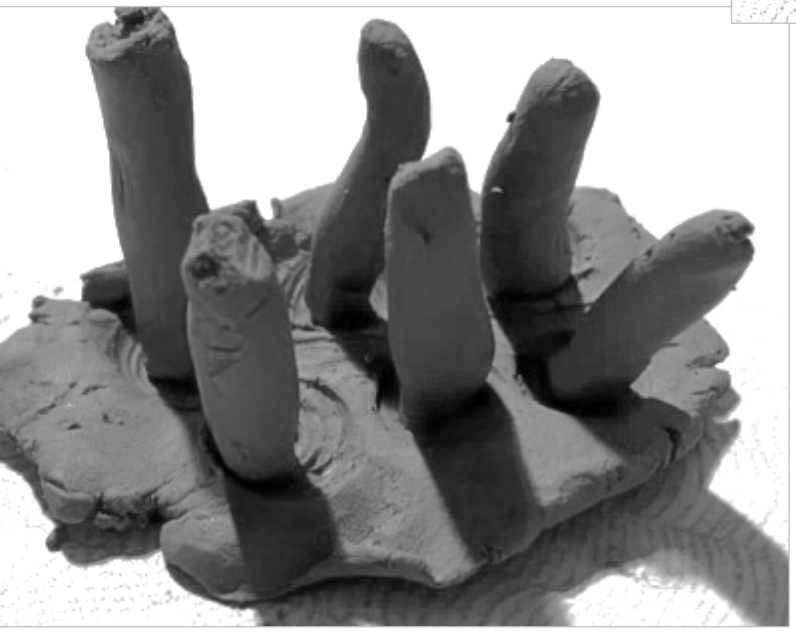












A gyakorlatokra egyenként összesen 2-3 órát érdemes szánni. Az általam vezetett teljes program általában 15–18 órás, ami 20–36 alkalmat jelent. A gyakorlatok sorában 5-6 alkalmanként érdemes lépni egyet. Így egy alkalom kb. fél órás. Csoporttól függően az időtartam csökkenhet vagy nőhet. Tapasztalataim szerint az ötévesek a félórás alkalmat szerették, míg a hétévesek már egy vagy másfél órán át mintáztak.

SINKÓ ISTVÁN

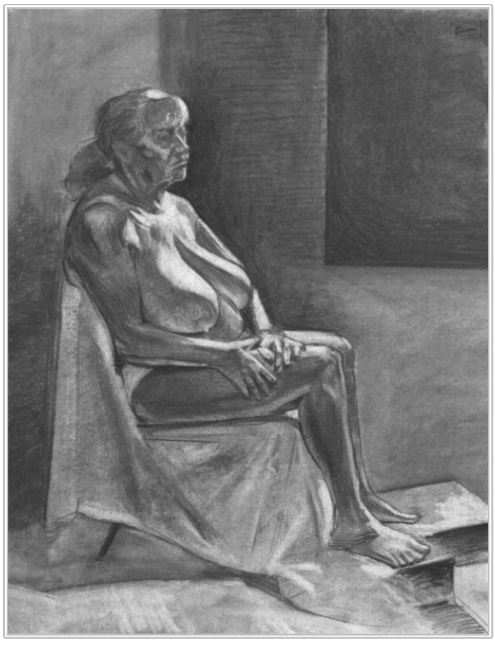
Tanulmány-rajz-verseny[1]

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.06

Igen, így szétválasztva. A *Kisképző*, azaz a Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium 2025 februárjában kiállítást rendezett a Fővárosi Szabó Ervin könyvtár galériájában az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából. Ez a kiállítás a rajzverseny minden évfolyamának (1–5. osztályok) munkáiból válogat.

Eddig ez tulajdonképpen az iskola belső ügye is lehetne. Vajon miért érdemel nagyobb figyelmet az anyag? Erre a kérdésre szeretnék egy bőségesebb választ adni, értelmezve a *tanulmányrajz* és a *rajzverseny* fogalmát, valamint felmutatva ezek pedagógiai, módszertani problémáit, fontosságát és a 21. századi művészetoktatási koncepcióba való illeszkedés kontextusáról szóló gondolatokat.

A tanulmányrajz fontosságát a reneszánsz óta elismeri a képzőművész szakma. A megfig yelés, a tárgyak, tájak, élőlények alakja, aránya, mozgása mint tanulmányozandó téma elengedhetetlen a művészeti tanulás folyamatában. A 17. században létrejövő akadémiákon a tanulmányrajz volt az elsődleges oktatási cél. Nemrégiben egy francia katalógusban szerepelt a 17–18. századi francia királyi akadémia (még a Napkirály, XIV. Lajos alapította) modell utáni rajzainak gyűjteménye. A modellek is megnevezésre kerültek, és érdekes összeállításban mutatták be a különböző megrajzolt pózok sorát.



A tanulmányrajz tehát képzési feladat volt. A későbbi akadémiai vagy iskolai – mint Magyarországon a rajztanodai, iparrajziskolai – tantervekben kiemelt szerepet játszott.

Az elmúlt évszázadban a hazai művészeti képzés számos helyszínén, így a Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium elődeinél is, számos változáson ment keresztül a

[1] A szerző képzőművész, művészetpedagógus. A képek a szóban forgó verseny anyagából származnak.

tanulmányrajz módszertana. Erről írta doktori értekezését Szabó Franciska a Magyar Képzőművészeti Egyetem doktori iskolájában 2019-ben.[2]

A hatvanas években felerősödött az úgynevezett konstruktív, szerkezetes rajzolás eszménye, melynek egy kiváló magyar rajzpedagógus, Szalai Zoltán volt a képviselője. *Kockától az aktig* című könyve évtizedeken át meghatározta – s a mai napig részese – a tanulmányrajz oktatásának. A kilencvenes évektől számos nézőpont érvényesült, mely magát a rajzot mint egy-egy művészeti terület előkészítő fázisát, az arra való felkészülés eszközét hangsúlyozta. Megjelent a *festői*, a *szobrászi* és a *grafikus rajz* fogalma, melyek sajátos rajzi megoldásokat is takartak. A festői elsősorban a tónusokat, a folthasználatot részesíti előnyben, a grafikus rajz a szerkezet és vonal fontosságát, míg a szobrászi rajz elsősorban a formát hangsúlyozza.

Ezek a különböző rajzi felfogások azután a szakirányú képzésben – elsősorban a középfokon – meg is határozzák a tanítási metódusokat.

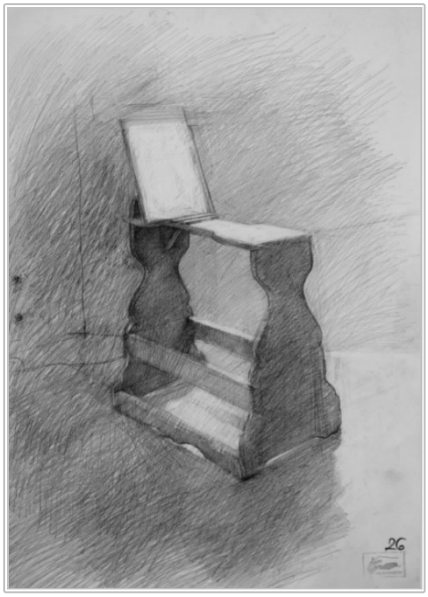
„A 21. századi szakmai rajzoktatásban részt vevő pedagógus tehát akkor lehet a legsikeresebb […], ha ki tud alakítani egy olyan tanmenetet, amely során a diákok egymásra épülő feladatokon keresztül változatos megközelítésben ismerkednek meg az egyik legnehezebb feladattal: a portré és az emberi figura leképezésével" – írja dolgozatában Szabó Franciska.



Egy *rajzverseny* terepén mindezek a szempontok, nézetek és módszerek egyszerre jelennek meg. A rajzversenyek évtizedekre visszanyúló történetében mindez kitűnően felfedezhető. Bodóczky István képzőművész, pedagógus, aki haláláig kezelte a Képző- és

[2] Szabó Franciska: Mintalapoktól az élő modellekig – Az alakrajz oktatásának változásai a magyarországi középfokú szakmaoktatás kezdetétől napjainkig, különös tekintettel a mai módszertani lehetőségekre (DLA-értekezés). 2019. Témavezető: dr. habil. Kőnig Frigyes DLA.

Iparművészeti Szakközépiskola archívumát, összegyűjtötte az elmúlt 30, illetve 50 év ilyen témájú rajzait is. Ezekből is világosan kitetszenek a felfogásbéli különbségek, a korszakváltások és persze az egyes rajztanárok szemléletének, elképzeléseinek a növendékek rajzain megmutatkozó hatásai.



A mostani rajzverseny – akár a korábbiak is – 1–5. évfolyamig a következő feladatokat tűzte ki:

Első évfolyamon egy rajzban féltónusos – inkább vonalas – rajz. Itt a perspektíva ismeretének felmérése, a térbeliség, s valamelyest a papírra készített ceruzarajz elhelyezése is fontos szempont volt. A másod-, harmad- és negyedévben lehetett ceruza- és szénrajzot készíteni. A másodévesek csendéletbeállítást, a harmadévesek modell utáni portrét, míg a negyedévesek szintén modell után aktot rajzoltak.

A verseny rajztanárokból álló zsűrije egyaránt értékelte a lendületes, ám pontos rajzi megjelenítést, a tónushasználatot, a formai elemek kiemelését, a kompozíciót.

A verseny természetesen egy „konzervatív", „akadémikus" rajzfelfogás képét mutatja. Az elvárások itt nem a kreativitás, az egyéni látásmód, hanem a megtanultság és a szakmai kifejezés minőségének szintjei irányába mutatnak. (Ilyen rajzversenyeket az ország szinte minden művészeti középiskolájában rendeznek, majd a győztesek az Országos Rajzversenyen mérik össze tudásukat. Ám ezzel együtt itt is számos felfogás jelenik meg a tanulók munkáin.)

Az elmúlt években számos szakmai bírálat is érte a rajzversenyek megrendezését. Elhangzottak olyan érvek, hogy ezekre a versenyekre inkább a tanárok önmegmérettetése okán van szükség, vagy, hogy felesleges tudást kíván mérni a verseny. Véleményem szerint a középfokú oktatás az utolsó lehetőség, hogy a hagyományos rajzismereteket, -tudást a diákok begyűjtsék. A felsőfokú művészeti képzésben egyre kevesebb alkalom nyílik a rajztudás fejlesztésére (a tendenciaváltás, az óraszámok csökkenése stb. miatt). Így a képzettség magasabb foka – mely véleményem szerint elengedhetetlen a későbbi művészpályán való megjelenéshez – még itt megalapozható. A versenyek persze csak részei a képzésnek, a belső önellenőrzést minden tanárnak és a tanulónak ettől függetlenül el kell magában végeznie. Ez csupán egy kiemelt pillanat és lehetőség a megmutatkozásra a diákok számára, szakmai felmérés a tanárok részére.

E tekintetben is érdekes és élményszerű a Kisképző kiállítása a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban.



BALÁZSI ILDIKÓ – BALKÁNYI PÉTER

A kompetenciamérés átalakításáról

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.07

KÖZELÍTÉSEK

Az Országos kompetenciamérés sokat változott az elmúlt három-négy évben, és jelen pillanatban is éppen folyamatban van egy újabb intézkedés bevezetése.[1] A változtatások két fő irányban hatottak. Egyrészt, a mérés korábban az iskolai szintre koncentrált, a legrészletesebb eredmények és a legmélyebb elemzések a telephelyi szintű jelentésben szerepeltek, és a visszajelzések csak másodlagosan, a tanári-szülői igények kielégítése miatt tartalmaztak tanulói szintű eredményeket. Az utóbbi években azonban a tanulói szint került előtérbe. Másrészt a mérés tartalmilag is változott: míg korábban az élet minden területén hasznosítható, munkaerőpiaci sikerességet előre jelző keresztkompetenciák mérése volt fókuszban, a hangsúly mára a közvetlen iskolai sikerességre összpontosító diszciplináris kompetenciák irányába mozdult el, és ebbe az irányba bővült ki a mért területek köre.

Ezzel párhuzamosan és ennek következményeként a mérési szolgáltatások kínálata csak látszólag lett gazdagabb, a valóságban elszegényedett, mert a több mérési terület óhatatlanul hozta magával a visszajelzések mélységének csökkenését. A jelenleg vizsgált hat mérési területnek[2] az eddigihez hasonlóan részletes visszajelzése, a fejlődést jelző – a korábbi eredményekhez viszonyított és a tanulók családi hátteréhez viszonyított – eredményértelmezések feldolgozhatatlan adatmennyiséget zúdítanának az eredményt értelmezni akaró laikusokra. Részben talán emiatt az iskolajelentések lényegében megszűntek, az elérhető egyéb jelentések részletessége pedig drasztikusan csökkent. Az iskolai szintű eredmények már nem annyira fontosak, és azok a mutatók, amelyek igazán ezen a szinten bírnak jelentőséggel, kikoptak a nyilvánosan elérhető eredmények közül: az iskola hozzáadott értékéről most már sokkal kevesebb információt kapunk.

eredeti célja megváltozott, eltűnt

Az intézkedések azt mutatják, hogy a kompetenciamérés eredeti célja, amely elsősorban az iskolai minőségirányító és

[1] A cikk megírására való felkérést az az oktatásirányítási szándék motiválta, amellyel azt célozták meg, hogy a kompetenciamérés eredményét kiemelt súlyú érdemjegyként beszámítanák a tanulók értékelésébe. Lapzártánk idejére – a szakértői megszólalásokban megfogalmazott komoly szakmai ellenérvek hatására – az intézkedés bevezetését tartalmazó rendeletmódosítást további egyeztetésekre hivatkozva felfüggesztették. (*A szerk.*)

[2] Matematika, szövegértés, természettudomány, idegen nyelv vagy célnyelv, történelem, digitális kultúra.

minőségfejlesztő munka támogatása volt, megváltozott, eltűnt – összhangban azzal, ahogyan maga az iskola mint tanuló szervezet és minőségfejlesztésre, önreflektálásra képes organizmus is kikerült az oktatásirányítás gondolkodásából –, és az oktatáspolitika irányítói szorgosan keresik a mérés felhasználásának új irányát és módját. Szemmel láthatóan hasznosnak és megtartandónak ítélik a kompetenciamérést, hiszen szeretnék továbbfejleszteni, folyamatosan alakítják azt. Az átalakítások azonban sokszor ötletszerűek és szakmailag nem alátámaszthatók. Erre jó példa, hogy miközben a szövegértés jelentősége nemrég csökkent a magyar nyelv és irodalom érettségi feladatai között, a kompetenciamérés szövegértési eredményeit épp most tervezik beszámítani a középiskolai felvételi eredményébe.[3]

A kompetenciamérés területén hozott eddigi intézkedésekhez, illetve az általános oktatáspolitikai irányvonalhoz szorosan kapcsolódnak a most bevezetni kívánt szabályok, a mérés osztályzattal való értékelése és a felvételibe való beszámítása egyenes következménye annak, hogy a mérés felhasználásának fókusza az iskolai szintről tanulói szintre tolódott. Emellett ez az intézkedés a szakmai képzés erősítésének vonalába is illeszkedik a gimnáziumi felvételre gyakorolt korlátozó hatásán keresztül.

A kompetenciamérés osztályzattal való értékelését a szakmai ajánlások mindig is ellenjavallták, többek között azért, mert a mérés célja nem a tanuló, hanem az iskola, az iskolarendszer eredményességének értékelése volt. Arra kereste a választ, hogy az iskolarendszerben és az adott iskolában tanulók eljutottak-e a legalapvetőbb területeken arra a szintre, amivel tudásukat alkalmazni tudják a mindennapi életből vett feladatok megoldásában. **Azaz a mérés eredményei eddig** – a maguk teljes spektrumával, vagyis az iskolai átlagpontszámok és a hozzáadottérték-mutatók együtt – **az iskolát osztályozták, nem a gyerekeket. A mérés tanulói eredményeinek osztályzattal való értékelése innentől kezdve nem ezt sugallja: az intézmény teljesítményével kapcsolatos felelősséget méltánytalanul felcseréli a tanulók saját teljesítményével kapcsolatos egyéni felelősségére.**

a szakmai ajánlások mindig is ellenjavallták

Gyakori érv a mérés osztályozása mellett, hogy a tanulók ezzel motiválhatók arra, hogy komolyan vegyék a mérést. Ugyanakkor az iskolának számos más eszköze kell legyen a tanulók motiválására az osztályozáson kívül, és az, hogy egy iskola mennyire képes élni ezekkel a puhább motivációs eszközökkel, eddig megmutatkozott a kompetenciamérési eredményekben is. Motiválni lehet a tanulókat például azzal, hogy ezúttal az iskoláért dolgoznak. Ha ez nem sikerül, az a tesztfüzetek kitöltöttségén is meglátszik – ilyenkor a korábbi mérésekben gyakran előfordult, hogy a tanulók a mai mérésből már jórészt kikopott nyílt végű, kifejtős kérdéseket átugrották, és csak a feleletválasztós kérdésekre válaszoltak.

Emellett az osztályozás, illetve a tanári munka értékelésének kompetenciamérési eredményekre alapozása a mérés sokkal komolyabb átalakítását igényelné, mert jelen formájában ez csak a mérés

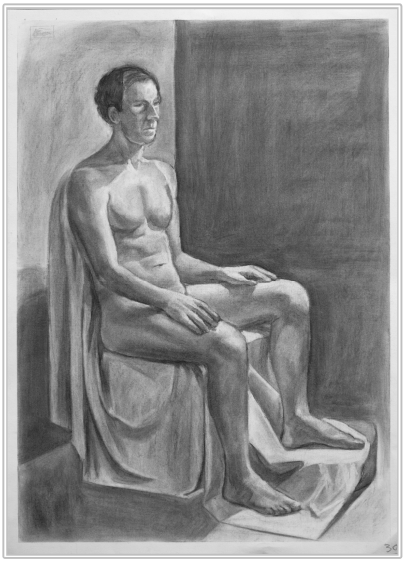
[3] Az intézkedés a korábban jelzett rendelettervezetben szerepel, mely a benne szereplő 2025. március 1-i kezdettel nem lépett hatályba. (*A szerk.*)

elértéktelenedését vonhatja maga után. A mérés – mint az önértékelést támogató információbázis – szervezési-logisztikai döntései abban a keretrendszerben lettek kialakítva, amelyben az iskola és tanár érdeke is az, hogy az eredmények valós képet mutassanak, és alapot biztosítsanak az önértékelési munkához. Jelenleg azonban vizsgafunkciókat rendelnek egy mérési logika szerint felépített rendszerhez, a vizsgákra jellemző minőségbiztosítási lépések nélkül. Ha az iskola, a tanár vagy a tanuló szintjén a mérésnek egzisztenciális következményei lesznek, annak maga után kellene vonnia a mérési eredmények tisztaságának sokkal komolyabb külső biztosítását, a változtatások azonban erről egyáltalán nem rendelkeznek.

A minőségbiztosításon kívül még egy olyan fontos különbség van a vizsga és az országos mérések tesztjeiben, amelyet a döntéshozóknak figyelembe kell venniük a kettő ötvözése előtt. A mérés célja az, hogy a különböző képességű tanulókat elhelyezze a mért terület képességskáláján, ezért széles körből válogatja a feladatokat a nagyon könnyűtől a nagyon nehézig – a kompetenciamérés esetében hét képességszintet határoztak meg, és minden szintről elegendő feladatot kell tartalmazzon a teszt. A *vizsga* esetében a cél más: egy érettségi vizsga feladatait a követelményrendszer határozza meg, a diákoktól pedig azt várják el, hogy az előzetesen megállapított szint fölött teljesítsenek. Vagyis: amíg az elképzelhető, hogy egy vizsgán mindenki a legjobb érdemjegyet szerzi, addig egy mérés esetében mindig egyfajta rangsor felállítása zajlik, az eredményeket egymáshoz viszonyítják, így szükségszerűen mindig lesznek jobbak és rosszabbak.

a törvényhozók hallgatnak-e a szakmai érvekre

Összességében a kompetenciamérés osztályzattal való értékelése és főleg a középfokú felvételibe való beszámítása ellen számos szakmai érv felhozható, ahogy az látható a fentiekben. Kérdés, hogy a törvényhozók hallgatnak-e a szakmai érvekre.



Egy alkotás a Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium kiállításán, az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából – a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár galériája; 2025. február

POLÓNYI ISTVÁN

Kompetenciamérés és osztályozás

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.08

A tanulmány kitekint az országos kompetenciamérés néhány nemzetközi tapasztalatára. Ezt követően elemzi a magyar kompetenciamérés kistérségi kapcsolatainak hatását, majd a hátrányos helyzetűek kompetenciaeredményeinek sajátosságait, valamint az eredmények iskolatípusok szerinti jellemzőit. Kitér a kompetenciaeredményeknek a felsőoktatási pontok kialakításába vonásának a felvételre gyakorolt várható hatására. Végül röviden rámutat az írás arra, hogy a hazai kompetenciamérések eredményei esetében rendkívül nagy – az OECD országok között az egyik legnagyobb – az iskolán kívüli tényezők, a tanulók családi, környezeti körülményeinek hatása. Befejezésül a bemutatott tények alapján azt a következtetést fogalmazza meg, hogy a kompetenciamérések eredményeihez automatikusan központi érdemjegyeket rendelni mind pedagógiai, mind társadalmi szempontból torzulást eredményez.

BEVEZETÉS

Jelen írás aktualitását az adja, hogy az oktatáspolitikai irányítás az országos kompetenciamérés eredményeinek aktív osztálytermi és továbbtanulási értékelési szerepet kíván adni. A tanulmány áttekinti a kompetenciamérés eredményeit befolyásoló tényezőket, s ezek alapján von le következtetéseket azoknak az iskolai értékelésbe vonhatóságának problémáiról.

Hipotézisünk az, hogy a kompetenciamérés nem alkalmas arra, hogy az eredményekhez központilag automatikusan érdemjegyeket rendelve osztályozzák a tanulókat, mert az eredményeket alapvetően befolyásolják demográfiai, földrajzi és szociális tényezők.

A KOMPETENCIAMÉRÉS

„Az első [kompetencia]mérés 2001 őszén az 5. és 9. évfolyamon indult – kísérleti jelleggel. A 2002/2003-as tanévben a mérés átkerült a 6. és a 10. évfolyam végére. Ezekhez az évfolyamokhoz csatlakozott 2004-ben a 8. évfolyam is, így alakult ki a mai mérési rend.” (*Auxné* és mtsai., 2012, 8. o.) Az „Országos kompetenciamérés a köznevelési rendszer 6., 8. és 10. évfolyamán tanulók szövegértési képességeit és matematikai eszköztudását méri. A mérésben alkalmazott feladatok nem a tantervi anyag elsajátításának mértékét vizsgálják, hanem azt, hogy a diákok a köznevelési rendszerben ezideig elsajátított ismereteket, készségeket milyen mértékben tudják alkalmazni a mindennapi életből vett problémák megoldásában. A kompetenciamérés lebonyolítását az oktatásért felelős miniszter a tanév rendjéről szóló miniszteri rendeletben határozza

meg. A méréshez szükséges kérdőívek, feladatlapok elkészítését, a mérések lebonyolítását, továbbá a beérkezett adatok rögzítésével, az iskoláknak és az iskolafenntartóknak szóló jelentések elkészítésével kapcsolatos feladatokat országos szinten az Oktatási Hivatal végzi." (*Uo.*)

A kompetenciamérés eredményeiről nyilvános jelentések készülnek, amelyek az Oktatási Hivatal honlapján hozzáférhetők.[1]

A kompetenciamérés célját legpontosabban Vári Péter – a mérés egyik kidolgozója – fogalmazta meg: „ezek a mérések alapvetően nem a tantervek beválásáról, az oktatás rendszerszintű működéséről nyújtanak információt, hanem az iskola, a pedagógus értékelési kultúrájának fejlesztését szolgálják. Nem azért fontosak, mert általuk lemérhető, mennyire teljesítik a tanulók a követelményeket, hanem azért, hogy folyamatos visszajelzést nyújtsanak a pedagógus számára saját munkájának a hatékonyságáról, arról, hogy konkrétan mit kell másként tanítania, mire kell több idő, több gyakorlás." (*Schüttler*, 2004)

Fontos tehát észrevenni, hogy a kompetenciamérés nem alapvetően a tanulók osztályozására lett létrehozva.

nem azért fontosak, mert általuk lemérhető, mennyire teljesítik a tanulók a követelményeket

A KOMPETENCIAMÉRÉSEK NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA – A NEMZETKÖZI IRODALOM ALAPJÁN

Érdemes rövid kitekintést tenni a hasonló mérések nemzetközi tapasztalataira.

A szakirodalomban gyakran nagyszabású felméréseknek nevezett országos kompetenciaméréseket főleg az angolszász országokban használják osztálytermi értékelésre is. Röviden kitérünk az ezzel kapcsolatos tapasztaltokra.

James és szertőtársai által szerkesztett 2001-ben megjelent, széles körben ismert könyv a *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment* (*Tudni, mit tudnak a tanulók: Az oktatási értékelés tudománya és tervezése*)[2] a Committee on the Foundations of Assessment[3] által gondozott munka. A kötet rendkívül széles körű elemzéséből érdemes néhány gondolatot kiemelni.

A könyv szerint az osztálytermi értékelés és a nagyszabású felmérések gyakran nincsenek összhangban egymással. Az eredmény konfliktushoz és frusztrációhoz vezethet mind a tanárok, mind a tanulók számára (*James* és mtsai., 2001, 3. o.). **Az osztálytermi értékelés ereje abban rejlik, hogy szoros kapcsolatban áll az oktatással és a**

[1] https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek
[2] Az angol nyelvű irodalom fordítása a cikk egészében a szerző munkája.
[3] A Committee on the Foundations of Assessment magyarul: Értékelési Alapok Bizottsága. 1998-ban hívta létre az USA Nemzeti Kutatási Tanácsa (NRC) a Nemzeti Tudományos Alapítvány támogatásával. A bizottság feladata az volt, hogy áttekintse és szintetizálja a kognitív tudományok terén elért eredményeket, és feltárja azok hatását az oktatási értékelés javítására általában, és különösen a természettudományos és matematikai oktatás értékelésére. A bizottság értékelte azt is, hogy az egyesült államokbeli iskolákban kialakult értékelési gyakorlatok milyen mértékben származnak a megismeréssel és tanulással kapcsolatos kutatásokból, valamint segítette a közvéleményt a jelenlegi és kifejlődőben lévő értékelési gyakorlatok és felhasználások jobb megértésében (*James* és mtsai., 2001, 17. o.).

tanárok tudásával a diákjaik oktatási történetéről. A szerzők később hozzáteszik, hogy **a tanulók többet tanulnak, ha az oktatás és az értékelés szervesen összefügg** (*Uo.*, 8. o. – kiemelés: P. I.). Ugyanakkor a nagyléptékű értékelések egyre inkább távolodnak az oktatástól, mint ahogy **a méltányosság figyelembevétele is gyengeségük** (*Uo.*).

A tanulók többet tanulnak, ha megértik azokat a kritériumokat, amelyek alapján munkájukat értékelni fogják (sőt, részt vesznek azok kidolgozásában), továbbá amikor részt vesznek a társ- és önértékelésben, amelynek során alkalmazzák ezeket a kritériumokat (*Uo.*, 9. o.).

A jelenlegi oktatási értékelési környezet az Egyesült Államokban sokkal nagyobb értéket és hitelességet tulajdonít az egyének és programok külső, nagyszabású értékelésének, mint a tanulást segítő osztálytermi értékelésnek (*Uo.*). Ehhez kapcsolódóan hozzáteszi az anyag, hogy a kutatási, fejlesztési és képzési befektetések nagyobb részét az osztálytermi munkára kell ráfordítani, ahol a tanítás és a tanulás történik.

A könyv több ajánlást megfogalmaz az értékeléssel kapcsolatban. A 11. ajánlás szerint kevesebb hangsúlyt kellene fektetni a külső értékelésekre (pl. a standardizált tesztekre), és több támogatást kellene biztosítani a tanároknak az osztálytermi formatív értékeléshez, amely segíti a tanulók fejlődését (*Uo.*, 14. o.).

Clarke és *Luna-Bazaldua* (2021) felhívja a figyelmet a tesztek méltányosságának kérdésére. Egy teszt méltányos, ha a diákcsoportok közötti teljesítménykülönbségek a mérni kívánt konstruktumhoz[4] kapcsolódó eltérésekből fakadnak. Vagyis a konstruktumtól független kontextuális vagy egyéni jellemzők nem befolyásolhatják szisztematikusan az egyes csoportok által elért teszteredményeket. A teljesítménybéli különbségek önmagukban nem tesznek egy tesztet méltánytalanná, mivel a csoportok eltérhetnek az értékelt tudásterületen. **A méltányosság szempontjából fontos, hogy a teszteredményeket csak a konstruktummal kapcsolatos tényezők befolyásolják** (pl. valódi matematikai tudás), **és ne irreleváns tényezők, mint például a diák társadalmi háttere, neme vagy anyanyelve** (138. o. – kiemelés: P. I.).

kevesebb hangsúlyt kellene fektetni a külső értékelésekre (pl. a standardizált tesztekre), és több támogatást kellene biztosítani a tanároknak az osztálytermi formatív értékeléshez

Caffrey részletesen bemutatja az Egyesült Államokban az elemi és középfokú oktatásban alkalmazott teszteket. Ő is kiemeli a méltányosság kérdését. Szerinte a méltányosság mint „egyenlő bánásmód” fogalma többféle formát ölt: (1) a méltányosság mint az elfogultság hiánya, (2) a méltányosság mint méltányos bánásmód a tesztelési folyamatban, (3) a méltányosság mint egyenlőség a tesztelés eredményeiben, és (4) a méltányosság mint lehetőség a tanulásra (2009, 22. o.). Hangsúlyozza – a méltányosság mint az elfogultság hiánya kapcsán –, hogy az elfogultság ellentmondásos téma, és nehezen kezelhető az oktatási értékelés során, pedig **a tesztek ilyen torzítása, ha jelen van, aláássa az értékelési eredményeken alapuló következtetések érvényességét**

[4] **Ilyen** lehet például egy elméleti fogalom vagy egy képesség.

(*Uo.* – kiemelés: P. I.). A tesztelés eredményeiben való egyenlőség kapcsán azt húzza alá, hogy a hátrányos helyzetű diákok kisebb valószínűséggel fejezik be a középiskolát, ami tovább nehezíti számukra a felsőfokú tanulmányok folytatását vagy a munkaerőpiacon való elhelyezkedést. Esetükben az „eredmények egyenlősége" nagyobb valószínűséggel merül fel aggályként a nagy téttel bíró vizsgák esetében, például az állami értékelések és érettségi vizsgák során, mint az kisebb tétet jelentő méréseknél, például a nemzetközi felmérések esetében (*Caffrey*, 2009, 23. o.).

Caffrey a tesztek torzító hatását is kiemeli. Megállapítja, hogy a tesztalapú elszámoltathatóság kevésbé kívánatos módon befolyásolhatja a tantervet. A tesztalapú elszámoltathatósági rendszerek egyik kritikája az, hogy a tananyag szűkítéséhez vezetnek. „Tesztelési tehernek" is nevezik azt a hatást, ti. ahogy a tesztelés és az arra való felkészülés időigénye megnövekszik, és ez más oktatástól vesz el időt. Az oktatás a vizsgára való tanítás felé mozdul el, más területektől elvonva az időt, s így a nem vizsgáztatott tantárgyaktól történő átcsoportosítás következik be (*Uo.*, 33. o.).

A rövid kitekintést *De Lisle* megállapításával zárjuk, aki így ír: „A lényeg az, hogy **a nemzeti értékelések nem az egyének kiválasztásáról vagy minősítéséről szólnak, hanem az iskolák és az oktatási rendszerek teljesítményének mérésére szolgálnak.** A fejlett oktatási rendszerekben különböző értékelési formákat alkalmaznak eltérő célokra – nyilvános vizsgákat, nemzeti értékeléseket, tanórai értékeléseket és nemzetközi méréseket. Kiegyensúlyozottan kell kezelnünk azokat a mérési feszültségeket, amelyek ezeknek a különböző értékelési módszereknek az együttes alkalmazásából adódnak." (2010 – kiemelés P. I.)

„a nemzeti értékelések nem az egyének kiválasztásáról vagy minősítéséről szólnak, hanem az iskolák és az oktatási rendszerek teljesítményének mérésére szolgálnak"

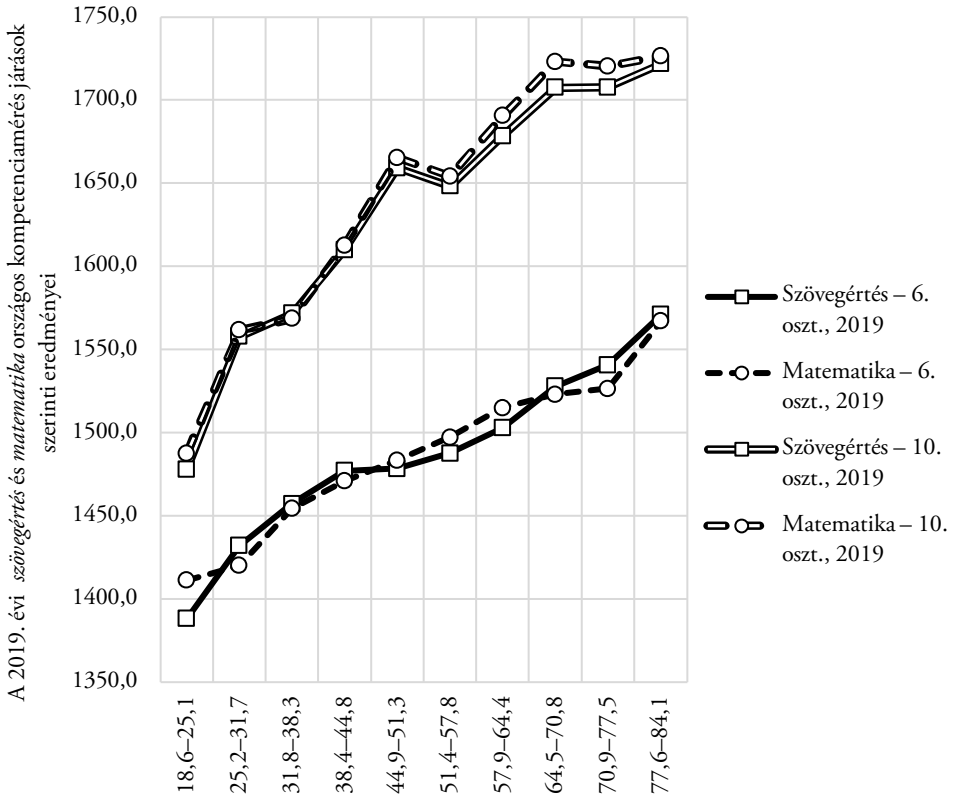
A következőkben – elsősorban a méltányosságra koncentrálva – áttekintjük, hogy a hazai kompetenciamérésnek melyek azok a sajátosságai, amelyek kérdésessé teszik, hogy az egy generális osztályozási értékelési rendszerré válhat-e.

A KOMPETENCIAMÉRÉS KISTÉRSÉGI KAPCSOLATA

A kompetenciavizsgálatok eredményeinek területi alakulását vizsgálva (lásd Polónyi, 2022) egyértelmű, hogy mind a szövegértés-, mind a matematikaeredmények járási átlaga szorosan együttmozog a járások komplex fejlettségi mutatójával. Az együttmozgás jelentős lejtést mutat: a fejlettebb járásokban élő fiatalok eredményei jobbak, mint a gyengébb fejlettségű járásokban élőké. A különbség, a hátrányos helyzetű járásokban tanuló fiatalok lemaradása évfolyamokon felfelé haladva növekszik (*1. ábra*).

1. ÁBRA

A 2019. évi országos kompetenciamérés 6. és 10. osztályos szövegértés- és matematikaeredményeinek megoszlása a járások komplex mutató szerinti percentilis csoportjai között



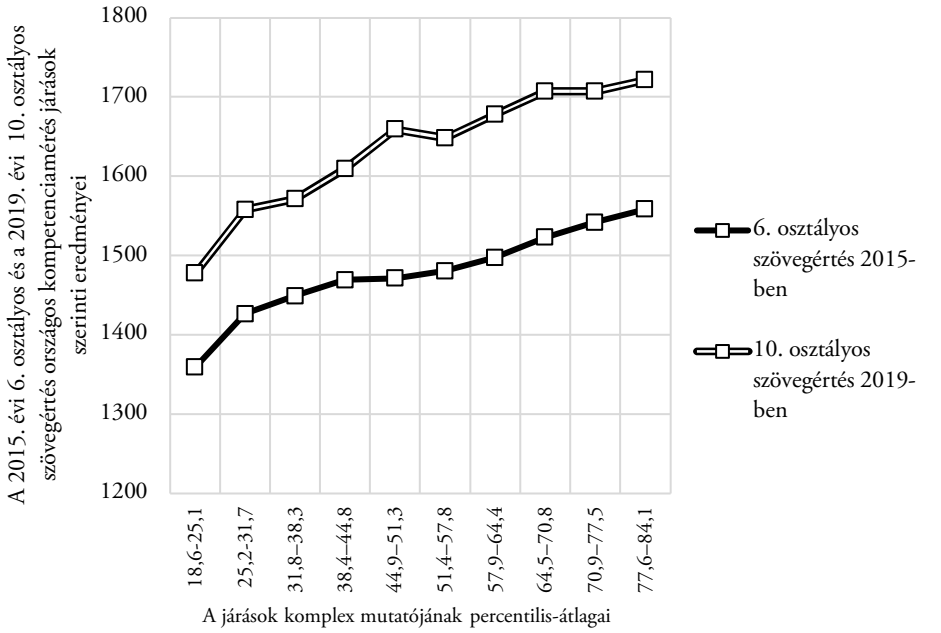
FORRÁS: *Belinszki* és mtsai. (2020) *adatai alapján saját számítás és szerkesztés*

A fent látott összehasonlítás egy adott évre vonatkozó (azaz keresztmetszeti) elemzés eredményét mutatja. Lehetőség van ugyanazon csoportok időbeli követéses vizsgálatára (azaz longitudinális elemzésre) is, amennyiben a 2015. évi 6. osztályosok és a 2019. évi 10. osztályosok kompetenciaeredményeit állítjuk egymás mellé, (mivel a 2015-ben 6. osztályosok 2019-ben lettek 10.-esek).

A *2. ábra* mutatja az összehasonlítás eredményeit a szövegértés esetében.

2. ÁBRA

A 2015. évi 6. osztályos és a 2019. évi 10. osztályos szövegértés-kompetenciamérés eredményeinek megoszlása a járások komplex mutató szerinti percentilis csoportjai között



FORRÁS: *Balázsi* és mtsai. (2016) *és Belinszki* és mtsai. (2020) *adatai alapján saját számítás és szerkesztés*

Az adatok tanúsága szerint a komplex mutatóval mért legjobb helyzetű járások fiataljainak eredménye nagyobb arányban növekedett, mint a rosszabb helyzetű járások fiataljaié. A legrosszabb helyzetű percentilisbe tartozó járások tanulóinak szövegértési eredménye 6. osztályról 10. osztályra 8,8%-ot javult, a legfelső percentilisbe tartozó fiataloké pedig 10,4%-ot. A hátrányos helyzetű járások lemaradása tehát növekedett, a lemaradási olló nyílt.

A hátrányos helyzetű kistérségi lakóhely az ott élő tanulók hátrányos helyzetének egyfajta jelzése. A hátrányos helyzetű lakóhely és a hátrányos helyzet közötti összefüggés természetesen sokrétű, nem triviálisan azonos. Mint *Garami* írja: „A hátrányosabb (térségi) környezeti feltételek adott esetben »visszahúzhatják« azokat a családokat és iskolákat is, melyek adottságaik alapján jobb eredmények elérésére is képesek lennének. A kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkező térségekben »összecsúsznak« a kedvezőtlen térségi adottságokból, valamint a kedvezőtlen társadalmi háttérből adódó hátrányok. A hátrányosabb helyzetet teremtő kistérségi jellemzők erősebben tudják kifejteni negatív hatásukat, mint az

előnyösebb mutatók a maguk kedvezőbb hatását. Ez pedig a hátrányok, az előnytelen adottságok olyan szintű »halmozódását« okozhatja, amely komolyan akadályozhat bármilyen térségi szintű fejlesztést." (2013, 209. o.) Tehát a hátrányos helyzetű térségben élés és a hátrányos helyzet közé nem tehető egyenlőségjel, a hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok tanulási eredménye mégis fontos „lakmuszpapírja" lehet az előbbinek.

Ez a „lakmuszpapír" azt mutatja, hogy a kompetenciamérés eredményei kapcsolatban állnak a kistérségek fejlettségével, ez pedig azt jelenti, hogy egy olyan értékelés, amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag, automatikusan érdemjegyeket rendel, az valójában azt tükrözi vissza, hogy a hazai területfejlesztési és oktatáspolitika nem tudja kiegyenlíteni a kistérségek fejlettségéből eredő különbségeket.

A KOMPETENCIAMÉRÉS ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZET

A tanulók hátrányos helyzetének és a kompetenciaeredmények összefüggésének gazdag hazai és nemzetközi irodalma van (lásd erről pl. *Enchikova* és mtsai. [2024] friss irodalomáttekintését). A hazai elemzések közül a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont által Varga Júlia szerkesztésében 2015 óta kétévente megjelenő *A közoktatás indikátorrendszere* (*Varga*, 2015; 2018; 2019; 2022; 2024) szolgál adatokkal.

Az adatokból világosan látszik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű 10. osztályos tanulók 2022-ben mintegy 15%-kal nyújtottak alacsonyabb teljesítményt, mint a többi tanuló. Az is látszik, hogy 2010 óta ez 2-3 százalékponttal romlott (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Átlagos teljesítmény az országos kompetenciamérésen, a szövegértés területén, HHH-státusz szerinti bontásban; 2010–2022

Év	Évfolyam	Nem HHH	HHH	A HHH státusúak teljesítményszintje a nem HHH-sokhoz viszonyítva
2010	10	1630	1434	88%
2011	10	1627	1441	89%
2012	10	1613	1413	88%
2013	10	1631	1416	87%
2014	10	1607	1398	87%
2015	10	1611	1387	86%
2016	10	1619	1407	87%
2017	10	1623	1404	87%
2018	10	1646	1418	86%
2019	10	1669	1446	87%
2021	10	1658	1426	86%
2022	10	1608	1360	85%

Forrás: *Varga* (2024); D1.1 indikátor

Ez esetben is megállapíthatjuk, hogy egy olyan értékelés, amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag automatikusan érdemjegyeket rendel, a hátrányos helyzetűek státusát jelzi vissza, vagy fogalmazhatunk úgy is, hogy az iskolák „tehetetlenségét" a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában.

A KOMPETENCIAMÉRÉS ÉS AZ ISKOLATÍPUSOK

Ugyancsak *Varga* (2024) anyaga alapján alkothatunk képet az egyes iskolatípusok tanulóinak kompetenciamérésen elért teljesítményéről (*2. táblázat*). Az adatokból jól látszik, hogy az iskola- (illetve program)típusok szövegértési kompetenciateljesítményei számottevően különböznek.

A gimnáziumi tanulókhoz viszonyítva az érettségit adó szakképzés tanulói mintegy 10 százalékponttal teljesítenek átlagban gyengébben, az érettségit nem adó szakképzésben tanuló fiatalok pedig ehhez képest további mintegy 10 százalékponttal. A *3. ábrá*n az is látszik, hogy az utolsó két évben viszonylag jelentős eredményromlás tapasztalható mindhárom programtípusnál, de különösen az érettségit nem adó szakképzés esetében. Ez alighanem a Covid–19-járvány és a pandémiás oktatási helyzet következménye.

2. TÁBLÁZAT

Átlagos teljesítmény az országos kompetenciamérésen, a szövegértés területén, iskolatípus szerinti bontásban, a 10. évfolyamon; 2010–2022

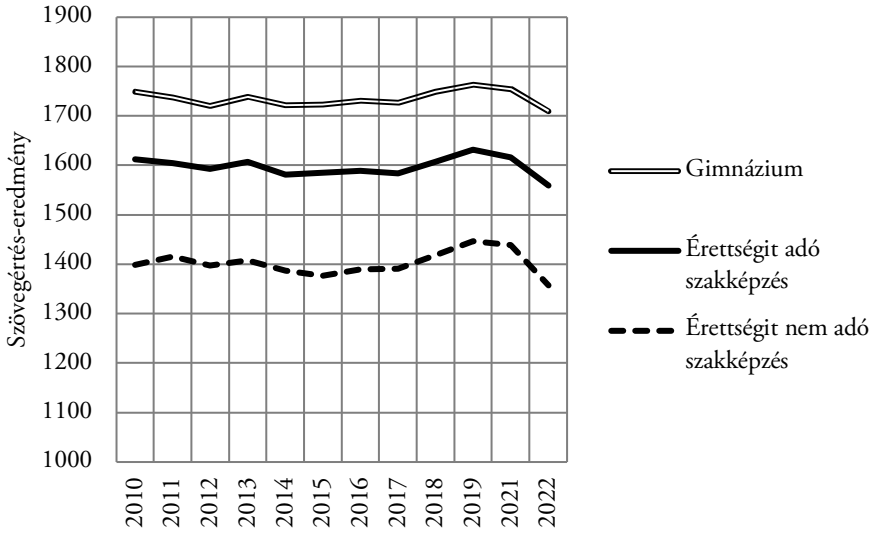
	Gimnázium	Érettségit adó szakképzés	Érettségit nem adó szakképzés	Gimnázium	Érettségit adó szakképzés	Érettségit nem adó szakképzés
2010	1749	1612	1399	***100%***	92%	80%
2011	1738	1604	1415	99%	92%	81%
2012	1720	1592	1397	98%	91%	80%
2013	1739	1607	1408	99%	92%	81%
2014	1722	1581	1387	98%	90%	79%
2015	1723	1585	1376	98%	91%	79%
2016	1731	1589	1390	99%	91%	79%
2017	1727	1584	1391	99%	91%	80%
2018	1749	1607	1418	100%	92%	81%
2019	1763	1632	1447	101%	93%	83%
2021	1754	1616	1439	100%	92%	82%
2022	1710	1560	1357	98%	89%	78%

FORRÁS: *Varga* (2024); D1.1 indikátor

Megjegyzés: a jobb oldali százalékos adatok forrása saját számítás, a bázis a 2010. évi gimnáziumi pontszám.

3. ÁBRA

A szövegértéseredmény alakulása a kompetenciamérésen 2010–2022 között, programtípusonként



Forrás: *Varga* (2024; D1.1 indikátor) *alapján saját szerkesztés*

Az iskolatípusok összehasonlítása kapcsán hangsúlyozni kell, hogy itt **nem** arról van szó, hogy az adott iskolatípus pedagógiai teljesítménye rosszabb, mint a másiké, hanem arról, hogy a hazai középiskola erősen szelektív. A legjobb felkészültségű tanulók gimnáziumba, a gyengébbek az érettségit adó szakképzésbe, a legkevésbé felkészültek pedig az érettségit nem adó szakképzésbe kerülnek. Egyértelműen következik ebből, hogy egy olyan értékelésből, amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag automatikusan érdemjegyeket rendel, illetve a középiskolai felvételnél többletpontokat nyújt, ennek a szelektivitásnak a további erősödése következik.

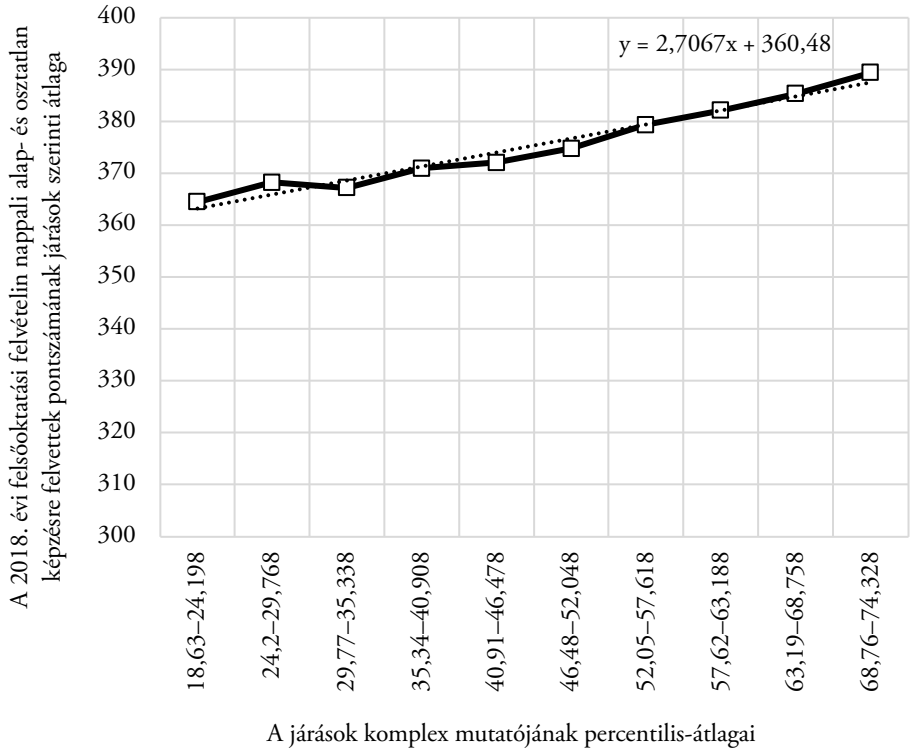
A KOMPETENCIAMÉRÉS ÉS A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTEL

Ez a nagy lejtő a felsőoktatási felvételin elért pontszámok esetében is szembetűnő, és itt is növekedett a lejtő meredeksége az elmúlt fél évtizedben. A *4. ábra* tanúsága szerint a 2018. évi felvételi során[5] alap- és osztatlan képzésre, nappali tagozatra felvettek által elért pontszámok esetében is felismerhető a lejtő.

[5] Sajnos a 2019. évi felvételi adatbázist az Oktatási Hivatal csak olyan adatokkal bocsátotta rendelkezésünkre, amelyek nem tették lehetővé ezt az elemzést, ezért a korábban megkapott 2018-as adatbázist tudtuk csak használni.

4. ÁBRA

A 2018. évi felsőoktatási felvételiken nappali tagozatra, alap- és osztatlan képzésre felvettek elért pontszámainak járások szerinti átlagának megoszlása a járások komplex mutató szerinti percentilis csoportjai alapján



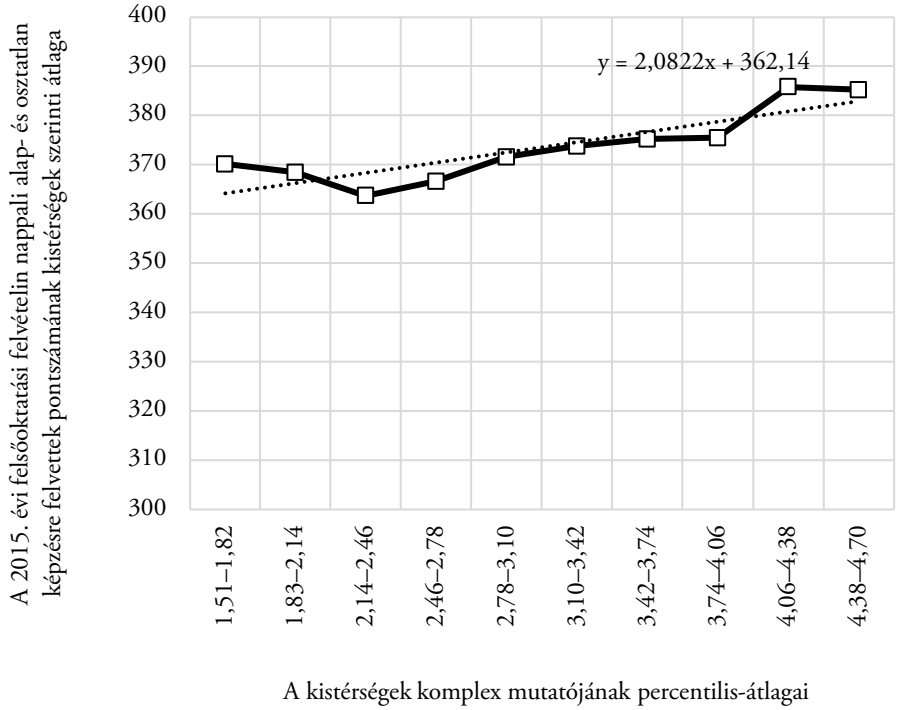
FORRÁS: *a 2018. évi felvételi adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés*

Megjegyzés:
a) a budapesti járások nélkül (mivel a felvételi adatbázis a fővárosi járásokat nem adja meg);
b) az ábra tartalmazza az összefüggés trendvonalát és annak képletét is.

A lejtő persze lényegesen enyhébb, mint a 10. osztály esetében, hiszen itt csak az érettségivel rendelkező és a felsőoktatásba felvett fiatalokról van szó, továbbá hiányoznak az elemzésből a fővárosi lakóhelyű felvettek. Tehát kisebb a meredekség, de a lejtő létezik. (A felvett fiatalok járások komplex mutató szerinti percentilis csoportjai alapján képzett felvételi átlagpontszámok és a komplex mutató közötti korreláció viszonylag erős: +0,6294.)

5. ÁBRA

2015. évi felsőoktatási felvételiken nappali tagozat alap és osztatlan képzésre felvettek elért pontszámainak kistérségek szerinti átlagának megoszlása a komplex mutató szerinti percentilis csoportjai alapján



Forrás: *a 2015. évi felvételi adatbázis és a KSH 2009 (kistérségi komplex mutató) adatai alapján saját számítás és szerkesztés*

Megjegyzés:
a) 2015-ben a felvételi adatbázis a jelentkezők és felvettek adatait kistérségek szerint tartalmazza.
b) Az ábra tartalmazza az összefüggés trendvonalát és annak képletét is.

Ha a 2018. évi felvételi pontszámok lejtését összehasonlítjuk a 2015. évivel (*5. ábra*), azt látjuk, hogy 2015 óta a meredekség növekedett, tehát itt is a kompetenciamérés tendenciáihoz hasonló folyamatokat látunk, azaz az elmúlt időszakban a komplex mutatóval mért jobb helyzetű járásokban élő fiatalok és a rosszabb helyzetű járásokban élő fiatalok felsőoktatási felvételin tanúsított teljesítménye között nyílt az olló.

Ha a kompetenciaeredmények a felvételi pontszámok részei lesznek, akkor

nyilvánvalóan erősödik a lejtés, azaz a hátrányosabb helyzetűek még rosszabb helyzetbe kerülnek.

BEFEJEZÉSÜL

Közismert, hogy a PISA-vizsgálatok rámutattak arra, hogy a hazai kompetenciaeredmények rendkívül polarizáltak. 2018-ban az előnyös és a hátrányos helyzetű tanulók közötti különbség szövegértésben a magyar PISA-eredményekben volt a harmadik legnagyobb (Luxemburg és Izrael után) az OECD-országokban (26%-kal meghaladva az OECD-átlagot). Ez lényegében a PISA-vizsgálatok kezdete óta máig így van. Egy másik fontos jellemző, hogy az iskolán kívüli tényezőket tekintve a magyar PISA-eredmények a leginkább érintettek között vannak. (2018-ban csak négy OECD-országban volt nagyobb ez a tényező). A 2022-es eredmények is arra mutatnak rá, hogy az OECD-országok között Magyarország az egyik legerősebb a családi háttér hatása az eredményekre (lásd erről pl. *Polónyi*, 2023).

ez azt jelenti, hogy egy hátrányos helyzetű kis faluban ugyanarra a kompetencia-pontszámra más jegyet adnak, mint egy fővárosi elitiskolában

Ezek és a fentebb bemutatott jellemzők arra hívják fel a figyelmet, hogy **a kompetenciamérések eredményei meghatározó mértékben függenek a demográfiai, földrajzi és szociális tényezőktől**. Tehát egy olyan értékelés, **amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag automatikusan érdemjegyeket rendel, figyelmen kívül hagyja azt, hogy az eredmények igen jelentős mértékben a tanulók szocioökonómiai helyzetét tükrözik**, mivel a hazai oktatás valójában nem képes kompenzálni ezeket a különbségeket. Tehát a kompetenciamérések eredményeinek központilag automatikus osztályzatokkal történő értékelésbe vonása **pedagógiai és társadalmi szempontból egyaránt torzítást eredményez.**

Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a kompetenciamérés eredményeire nem kaphatnak a tanulók jegyet. Az oktatási jogok biztosának egy 2011-es állásfoglalása[6] szerint a kompetenciamérésnek az adott tantárgy esetében történő érdemjeggyel való értékelése – az értékelésre irányadó szabályok alapján – nem tekinthető jogszerűtlennek abban az esetben, ha a kompetenciamérésnél alkalmazott tantárgyi feladatsor megfelel az iskola pedagógiai programjában, konkrétan a helyi tantervben az adott évfolyam tekintetében meghatározott tantárgyi követelményeknek.

Magyarul a kompetenciaeredmények alapján lehet osztálytermi jegyet adni, az adott iskola adott osztályának (sőt esetleg tanulócsoportjának) viszonylatában. Ez persze azt jelenti, hogy egy hátrányos helyzetű kis faluban ugyanarra a kompetencia-pontszámra más jegyet adnak, mint egy fővárosi elitiskolában. Sőt ugyanabban az iskolában más-más jegy adható más-más osztályban ugyanarra a pontszámra, a pedagógus értékelése alapján. És például azt is jelenti, hogy egy halmozottan hátrányos helyzetű tanuló saját előrehaladásához viszonyítva kap jegyet.

[6] https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2011/ertekeles.html

IRODALOM

Auxné Bán I., Balázsi I., Balkányi P., Balogh V. K., Gyapay J., Lak Á. R., Ostorics L. I., Palincsár I., Rábainé Szabó A., Rózsa Cs., Szabó Á., Szabó L. D., Szepesi I., Szipőcsné Krolopp J. és Vadász Cs. (2012): *Országos kompetenciamérés. Technikai leírás.* Oktatási Hivatal.

Balázsi I., Lak Á. R., Ostorics L., Szabó L. D. és Vadász Cs. (2016): *Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.

Belinszki B., Szepesi I., Takácsné Kárász J. és Vadász Cs. (2020): *Országos kompetenciamérés 2019. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.

Caffrey, E. D., (2009): *Assessment in Elementary and Secondary Education: A Primer.* Congressional Research Service. Letöltés: https://www.everycrsreport.com/files/20090409_R40514_1cd2b8e0f8f77409b8a2cbba1aef15693463821d.pdf (2025. 02. 01.).

Clarke, M. és Luna-Bazaldua, D. (2021): *Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement*. World Bank, Washington DC. Letöltés: https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/6ca06ae4-dcf6-5c13-b6ed-04d3dea9ece9/content (2025. 02. 01.).

De Lisle, J. (2010): *Why Do We Have National Assessments?* Letöltés: https://uwispace.sta.uwi.edu/items/f737f1a7-3787-43e9-8863-43e454875852 (2025. 02. 01.).

Enchikova, E., Neves, T., Toledo, C. és Nata, G. (2024): Change in socioeconomic educational equity after 20 years of PISA: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open.* **7.** (100359). Letöltés: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374024000414 (2025. 02. 01.).

Garami E. (2013): Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre. PhD értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. Letöltés: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/179801/Garami_Erika_Ertekezes-t.pdf (2025. 02. 01.).

James W. Pellegrino, J., W. Chudowsky, N. és Glaser, R. (szerk., 2001): *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press, Washington DC. Letöltés: http://www.nap.edu/catalog/10019.html (2025. 02. 01.).

Polónyi I. (2022): A nagy lejtő. A fejlett és fejletlen kisrégiók tanulói teljesítménykülönbségeinek növekedése. *Tér és Társadalom.* **36.** 2. sz., 123–140.

Polónyi I. (2023): Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle*. **70.** 7–8. sz., 872–897. DOI: https://doi.org/10.18414/KSZ.2023.7-8.872

Schüttler T. (2004): „A kompetenciamérések elsősorban az iskola számára jelzik az eredményességet" Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle.* **54.** 2. sz., 70–79. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-np-Schuttler-Kompetenciameresek.html (2025. 02. 01.).

Varga J. (szerk., 2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015.* MTA KRTK KTI, Budapest.

Varga J. (szerk., 2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017.* MTA KRTK KTI, Budapest.

Varga J. (szerk., 2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. MTA KRTK KTI, Budapest.

Varga J. (szerk., 2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. MTA KRTK KTI, Budapest.

Varga J. (szerk., 2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. HUN-REN KRTK KTI, Budapest.

MÁTÓ ÁRON

Morális kötelesség és okostelefon

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.09

BEVEZETŐ

Az etika és a moralitás (erkölcs) olyan filozófiai és társadalmi tudományágak, amelyek az emberi viselkedésre és döntésekre vonatkozó normatív elvekkel, értékekkel és szabályokkal foglalkoznak. Az etika a cselekedetek és döntések alapjait vizsgálja, beleértve azt, hogy mi tesz egy cselekedetet jóvá vagy elfogadhatatlanná, míg a morál vagy erkölcs az egyén vagy a közösség által elfogadott szabályokat, értékeket és normákat jelenti. Az etika elsősorban a filozófiai gondolkodás részeként, míg a morál és az erkölcs az egyéni és társadalmi viselkedés tanulmányozása során merül fel leginkább a szociológia, pszichológia és az antropológia területén. Az etika és a morál egyaránt foglalkozik a jó és rossz, helyes és helytelen különbségeivel, valamint az emberi cselekedetek mögötti alapelvekkel és értékekkel. Azáltal, hogy az okostelefon teljességgel átszövi a mindennapi életvilágunkat, teljes jelenségköre etikai kérdésként is megfogalmazható.

Bár az empirikus szakirodalom számtalan aggasztó összefüggést ismer az okostelefonnal kapcsolatban, az egyéb kritikai elemzések kevésbé hangsúlyosak.
Magyarországon ilyesféle fókusszal etikai-filozófiai irányú elemzés legutóbb a mobiltelefon, illetve az internet kapcsán valósult meg (*Nyíri Kristóf* [2006; 2010] és *Ropolyi László* [2006; 2021] jóvoltából), az okostelefonnal kapcsolatban – melyben a mobiltelefon és az internet előnyei egyesültek – az elemzés még várat magára. A külföldi szakirodalomban szintúgy dominál az okostelefon klinikai-pszichológiai megközelítése, de az utóbbi években egyre több, elsősorban elméleti és kritikai elemzés is megjelent a témával kapcsolatban (pl. *Greenfield*, 2017; *Newport*, 2019; *Han*, 2019; *Han*, 2023; *Roholt*, 2023).

Jelen kutatás az etikai problémák mélyebb megértése érdekében a morális kötelesség és az okostelefon lehetséges összefüggéseinek kvalitatív vizsgálatát valósítja meg tapasztalt etikatanárokkal készített interjúk segítségével.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Morális kötelesség

A *morális kötelesség* fogalma a morálfilozófiában olyan elvet jelöl, mely szerint az egyénnek bizonyos cselekedeteket vagy viselkedést kell vagy nem szabad végrehajtania erkölcsi normák, illetve értékek alapján. A morális kötelesség fogalmát már az ókori filozófusok, például Platón és Arisztotelész is vizsgálták (pl. Platón *Állam*ában), és azóta is központi témaként szerepel az etikai gondolkodásban és kutatásokban (pl. *Schwenkenbecher*, 2019). A legtöbb

világvallás megfogalmaz morális kötelességeket az egyénnel szemben, valamint a különböző társadalmi ideológiák is explicit vagy implicit módon beszélnek a kötelességről.

A morális kötelesség számtalan megközelítése és megalapozása ismert. A deontológiai etikai hagyomány szerint (Immanuel Kant nyomán) az ember kötelessége eszeslény mivoltából következik, és a körülményektől függetlenül általános törvénykövetést ír elő az egyén számára, ez a törvény pedig a kategorikus imperatívuszban fogalmazódik meg (*Kant*, 1785/1991).[1]

Ezzel szemben az utilitarizmus az erkölcsi döntéseket azok következményeinek alapján értékeli, és azt állítja, hogy az a cselekedet helyes, amely a legnagyobb boldogságot vagy hasznot hozza a legtöbb ember számára. Eszerint – megközelítéstől függően – az egyén vagy a közösség kötelessége a hasznosság maximalizálása.

Az erényetika és minden olyan etikai iskola, amely nem szavaz jogot az általános törvényeknek, a kötelességet a helyesnek vélt erények (illetőleg az erényes ember viselkedésének) összefüggésében, vagy az adott szituációtól függően értelmezi.

A jelenlegi etikai kutatások egyre inkább figyelmet fordítanak a kultúrák közötti különbségekre és az erkölcsi kötelesség fogalmának univerzalitására vagy relativitására. Ezenkívül az új technológiák és társadalmi változások hatásait is vizsgálják a morális kötelesség fogalmára és gyakorlatára. Jelen kutatás a kötelességet elsősorban a technológiai eszközök, különösen az okostelefonok kontextusában vizsgálja, iskolai környezetben, elsősorban a tanár és a diák közötti értelmezési és generációs különbségekre összpontosítva, amely jóval összetettebb és bonyolultabb, mint a digitális bennszülött és bevándorló leegyszerűsítő dichotómiája (*Koltay*, 2016).

Az okostelefon-használat

a korábbi, hely- és időkorlátok közé szorított eszközhasználati mintázat átalakul

Okostelefonja a fejlett világban manapság szinte mindenkinek van, a *Datareportal* 2024-es adatai szerint a föld populációjának 69,4%-a (mintegy 5,61 milliárd ember) rendelkezik ilyen eszközzel. Az adatok Magyarországon sem mutatnak másfelé: a KSH adatai szerint 2021-ben a16 és 24 év közötti fiatalok 99%-a használ internetet, 95%-uk pedig okostelefonon teszi mindezt (*KSH*, 2021), 2022-ben a lakosság 97%-a használt mobiltelefont[2] (*KSH*, 2022).

Az okostelefon kritikai elemzése

A 21. század társadalmának egyik legadaptívabb modellje, a cselekvőhálózat elmélete szerint a technológiai eszközök, a felhasználók és a társadalom egyéb elemei egymással folytonos kölcsönhatásban működnek együtt ami a korábbi alkalomszerű, hely- és időkorlátok közé szorított eszközhasználati

[1] Ismert olyan megközelítésmód, amely kantiánus alapon érvel az egyén autonómiáját sértő digitális technológiákkal szembeni ellenállásra felszólító kötelesség mellett (pl. *Aylsworth* és *Castro*, 2021).
[2] Fontos kitétel, hogy a KSH nem lát különbséget a „mobiltelefon" és az „okostelefon" között, ezek közé egyenlőségjelet tesz, jóllehet a mobiltelefon esetén is feltételezi az internetelérést. 2024-ben már egyértelmű, hogy minden készülék valamilyen szinten beágyazott az internetbe, még ha dizájnjában a korábbi külsőt követi is.

mintázat átalakulásával jár. Ez természetesen az eszközöknek való kitettséget is jelenti, a pozitív következmények mellett pedig aggasztó társadalmi folyamatok megjelenését is katalizálja.

A közelmúlt szakirodalmában megjelentek az okoseszköz emberi kognícióra gyakorolt hatásainak kritikai elemzései, például a munkamemóriára vagy a koncentrált figyelemre gyakorolt hatások vizsgálata (*Carr*, 2014; *Roholt*, 2023).

Szintén rendkívül fontos részei a kritikai elemzéseknek az adatvédelemre, megfigyelésre vonatkozó fejezetek, amelyekben a kutatók kimutatták a hordozható eszközök által biztosított adatmennyiség alapján létrehozott algoritmikus profilok következményeit (*Zuboff*, 2019.)

Az ilyen elemzések másik szárnyát képviselők az okostelefon jelensége kapcsán a technológia társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó strukturális hatalmi mechanizmusait és ideológiáit azonosítják, melyek a politika, a gazdaság és a kultúra területén is tetten érhetők. Kiemelik, hogy *az eszközök tervezése és használata kapcsán egyáltalán nem rendelkezünk világos célokkal* – ami etikai kérdéseket is felvet, különösen iskolai környezetben (*Krutka* és mtsai., 2019).

az okoseszköz emberi kognícióra gyakorolt hatásainak kritikai elemzései

Problémás okostelefon-használat

A *problémás okostelefon-használat* (rövidítve: POH) vagy *okostelefon-függőség* az eszköz túlzott használatát jelzi, mely használatot az egyén egyáltalán nem, vagy csak alig tudja irányítani, így az abból eredő negatív hatások befolyásolják attitűdjeit, előtérbe kerülnek a rövid távú, kezdeti örömet adó tevékenységek, hosszú távon azonban egészségtelen magatartásforma alakul ki (*Kiss*, 2021). Vitatott különálló viselkedéses addikcióként kezelni a POH-t, azaz a jelenség önálló vizsgálatát többen elvetik (*Panova* és *Carbonell*, 2018). A disszenzus azzal kapcsolatban áll fenn, hogy az okostelefon pusztán csak közvetítőtárgyként, közvetítő szerepben, a problémás internethasználat (PIH) vagy a problémás közösségimédia-használat megjelenítőjeként működik-e (*Mok* és mtsai., 2014), vagy rendelkezik-e sajátos jellegekkel. A kérdésesség abból ered, hogy az okostelefon funkcióinak nagy része internet-hozzáféréssel elérhető, viszont figyelemre méltóak az okostelefon offline funkciói (pl. a kameráé), valamint a tárgy sajátos jellege is. A POH, a PIH és a problémás közösségimédia-használat között erős kapcsolat tapasztalható (*Mok* és mtsai., 2014; *Yayan* és mtsai., 2018; *Mitchell* és *Hussain,* 2018). Az etikai irányú vizsgálat számára a három jelenség összefonódik, a steril különválasztás az etikai tapasztalat holisztikussága miatt nehezen elképzelhető.

Az okostelefon ötvözi az internet (*Demetrovics*, 2013) és a mobiltelefon előnyös tulajdonságait.[3] Másrészt a közösségi média vonzó jellegét; a tartalomhoz illesztett jutalomérzést (lájkok, kommentek stb. formájában, azonnal) és magának a használatnak a folyamatjellegét (ld. pl. a végtelen hírfolyamokat; *Song* és mtsai., 2004). Továbbá az okostelefon paraméterei is meghatározók: (1) a mobilitás és okosság, azaz a kis

[3] Pl. anonimitás, interaktivitás, virtualitás

méretből adódó könnyű elérés és az internethez való szélessávú csatlakozás könnyűsége; (2) a használat manuális jellege (*Kiss*, 2021), a tárgy alakja, formája vagy például a kamera használatának procedúrája. Az okostelefon *fizikai paraméterei hozzájárulnak az eszköz pótcselekvéses használatához*.[4]

Lényeges az eszközzel eltöltött idő mennyisége, hiszen a túlzott időtartam vezet leginkább a problémás használat felé, az online töltött idő pedig előrejelezheti a függőség kialakulását (*Pikó* és *Kiss*, 2019).

A problémás okostelefon-használat átható jelenség, *Sohn* és munkatársai (2019) metaanalízisükben népegészségügyi problémának határozták meg a POH-t, mivel az elemzett minta 23,3%-a bizonyult problémás használónak. A POH fizikai és pszichikai ártalmakkal is együtt jár (pl. látásromlás, hátfájdalom, a társas kapcsolatok előnytelen átalakulása, a munkateljesítmény csökkenése stb.; *Kiss*, 2021). A felmérések alapján azoknak az embereknek, akik több időt töltöttek a telefonjukkal, kognitív képességeik rosszabbnak bizonyultak, a FOMO- és halogatásskálán magasabb értékeket, a *pszichológiai jóllét* indexen pedig alacsonyabb pontszámokat értek el (*Fabio*, *Stracuzzi* és *Lo Faro*, 2022). A halogatás és a problémás használat között két metaanalízis is erős kapcsolatot mutatott (*Hidalgo-Fuentes*, 2022, *Zhou* és mtsai., 2024). A POH halmozódhat egyéb függőségekkel, gyakori „partnerei" a problémás internethasználat, a problémás közösségimédia-használat, az online játékfüggőség, a szerencsejátékfüggőség vagy a problémás online vásárlás is (*Mitchell* és *Hussain*, 2018).

Az iskola és a tanár szerepe

Az iskolák digitális eszközökhöz való viszonya bonyolult rendszer, amelyben a pedagógusok viszonyulása, az iskola szervezeti működése, a kormányzati programok fókusza és hatékonysága, valamint a társadalmi közeg és a szereplők közötti effektív kommunikáció is meghatározó (*Rikkerink* és mtsai., 2016).

> az IKT-lehetőségekkel élő tanulási környezet kialakítása a szakirodalom szerint jórészt a pedagóguson múlik

E rendszer előnyös működtetéséhez a tanárok innovációs hajlandósága, valamint a technológia iránti nyitottság elengedhetetlen, a kutatások szerint a tanár a legtöbbet a szakmai tőkéjéből merít az új eszközök tanteremi alkalmazása során (*Sung* és *Tsu-Chien*, 2016; *Liu* és *Zhang*, 2024). Emellett igencsak fontos a támogató szervezeti közeg (*Avidov-Ungar*, 2018) és az önhatékonyság tudata is (*Chun* és *Yunus*, 2023).

A COVID–19-járvány új lendületet adott a digitalizálásnak, szorosabbá vált a digitalizáció és az iskola kapcsolódása, miközben ugyanez rávilágított a kurrens kihívásokra is. Magyar kontextusban az IKT-lehetőségekkel élő tanulási környezet kialakítása a szakirodalom szerint jórészt a pedagóguson múlik, azonban a kutatások azt tükrözik, hogy ők jellemzően sem kellő

[4] Az okostelefonok tervezetten a tanulás skinneri működésére optimalizáltak, eszerint az embert kondicionálja az eszköz/alkalmazások működése az újra és újra megnézésre, meglátogatásra. Ezt nevezi a szakirodalom hook cycle-nek (*Newport*, 2019).

tudással, sem kell idővel (ld.: adminisztrációs terhek, órahelyettesítés stb.) nem rendelkeznek, a jelenlegi továbbképzések nem elég hatékonyak. A COVID-19 nyomán a digitális eszközökhöz való viszonyulás megváltozott, jóval nagyobb nyitottság tapasztalható azóta (*Kovács*, 2021).

A kormányzati vagy európai uniós programok közül azok váltak sikeressé, amelyek nem csupán a digitális eszközök beszerzésére, hanem a pedagógusok edukálására, illetve a megfelelő tananyagok és digitális tartalmak előállítására is nagy hangsúlyt fektettek (*Czékmán* és *Fehér*, 2017; *Fehér*, 2020). Kifejezetten nagy változás a digitális oktatás területén az ún. *BYOD* modell („bring your own device"), amely individualizálja és differenciálhatja a tanulási folyamatot, azonban a diák tevékenységének felügyelete is nehezebbé válik. A különböző nagy nyelvi , illetve mélytanulási modellekre (*Large Language Model*, *LLM*; illetve *deep learning*) támaszkodó mesterséges intelligenciák pedig ismét újabb kihívás elé állítják az iskola szereplőit.

A KUTATÁSRÓL

A módszerről

A félig strukturált interjú célja volt az okostelefonok oktatási környezetben való megjelenésének morális és etikai aspektusainak felszínre hozása, különös figyelmet szentelve a morális kötelesség fogalmának, illetve utóbbi okostelefonnal való kapcsolatának. Az interjút a demográfiai és egyéb háttértényezőkön túl a generációs összefüggések, a morális kötelesség fogalma, az információ és idő szerepe, az okostelefon megítélése, valamint a jövőre irányuló elképzelések mint témák mentén tagoltam.

A kutatás során négy mélyinterjút készítettünk X generációs etikatanárokkal, akiknek az életkora 46 és 67 év közötti volt. A résztvevőket hólabda módszerű mintavétellel választottuk ki, az interjúk félig strukturált formában zajlottak, és átlagosan 60 percig tartottak. Az interjúkat rögzítettük, és szó szerinti leiratot készítettünk belőlük.

Az adatok kódolása során nyílt kódolást alkalmaztunk; az interjúk szövegéből témák és minták azonosítására törekedtünk. Az iteratív kódolási folyamat során a kódokat folyamatosan finomítottuk és újracsoportosítottuk, hogy pontosan tükrözzék a szövegek tartalmát. A kategóriák elemzése során kvalitatív tartalomelemzést és szoros olvasást (close reading) alkalmaztunk. Az interjúidézetekben kizárólag álneveket használtunk.

négy mélyinterjú
X generációs
etikatanárokkal

A kutatási kérdés

A kvalitatív vizsgálódás fő kérdése a következő volt: A tapasztalt etikatanárok szerint milyen viszony van az okostelefon és a morális kötelesség között az iskolában?

EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az interjú kérdéssorának tagolása természetesen jelentősen befolyásolta a kategóriák kialakulását, ennek ellenére több olyan

kategória is detektálható, amely olyan kérdések esetén is megjelent szempontként, amelyek a kérdéssor tematikai egységéhez nem tartoztak – másrészt pedig új szempontok is előkerültek. A bemutatásra kerülő témák sorrendje a következő: 1. A morális kötelesség. 2. Eszközértelmezés. 3. A tanár szerepe. 4. Generációk digitális eszközökhöz való viszonya; különbségek – hasonlóságok és 5. Környezeti tényezők.

…hogy az okostelefon erősen „csábítja" a használót a „magáncélok" felé

1. A morális kötelesség fogalma, jellege és összefüggései

Kiolvasható a válaszokból, hogy a morális kötelességről a tapasztalt etikatanárok univerzális etikai értékként gondolkodnak, amely valamilyen hithez (kereszténység), állapothoz vagy társadalmi cselekvéshez kapcsolódik. Tartalma változhat, a jelenléte azonban abszolút.

A diákok iskolai kötelességével kapcsolatban két csoportba rendeződtek a válaszok: az első csoportban a diák kötelessége „pozitív", azaz a saját egyedisége, tehetsége kibontakoztatásának imperatívusza fogalmazódik meg. Itt az egyik esetben végső soron a társadalomhoz kötődik a kötelesség (a tehetség kivirágoztatása a társadalomhoz való hozzájárulás céljából), a másik esetben „az idő értelemmel való megtöltése" további – elvont – cél. A másik csoportban a kötelesség tiltásként, „negatív" értelemben jelenik meg: ne ártson, ne szegje meg a házirendet, ne zavarja a társait – egyértelműen kollektív keretbe ültetve a kötelességet.

Médeia szerint „addig jó egy IKT-eszköz használata, amíg az esélyegyenlőséget növeli, és nem hátráltatja." Azaz ő az okostelefon és kötelesség viszonyát egy társadalmi-szociális viszonyrendszerben helyezi el, ahol az eszköz morális értékét a társadalomra, illetve a társadalmi mobilitásra gyakorolt hatása alapján becsüli fel. Ezzel feltételezve az erős kapcsolódást a technológiai eszközök fejlődése és a társadalom között. Ez a fajta közelítés jól összevethető azokkal a technikafilozófiákkal (szubsztantivista és kritikai; *Feenberg*, 1999), amelyek a technológiai eszközök kontrolláltságát és értéktartalmát szorosan a társadalomhoz kötik.

Ottó az okostelefonos kötelességet a magáncél és a közcél (iskolai célok) közötti distinkcióban látja megragadhatónak, ezzel mintha rejtetten feltételezné, hogy az okostelefon erősen „csábítja" a használót a „magáncélok" felé, ami már egyfajta eszközértelmezést hordoz.

Pongrác pedig úgy látja, hogy a rend és a harmónia megteremtése a diák kötelessége a használatban:

> „Az okostelefonra úgy tekintek, mint bármilyen eszközre, és az ingével kapcsolatban is van kötelessége, és a mobiltelefonjával kapcsolatban is. Az jó, ha az ingjét megfelelően használja és hordja, és a mobiltelefonnal is valamiképpen ezt a rendet és a harmóniát teremtse meg az órán."

Ez a fajta technológiaértelemzés rokon azokkal az elképzelésekkel, amelyek a technológiai eszközöket morálisan semlegesnek, ezáltal a felelősség alól kihúzhatónak vélik, és inkább az emberre, az emberi használatra helyezik az etikai hangsúlyokat (*Ropolyi*, 2005).

Az okostelefon morális kötelességre gyakorolt hatásáról az interjúalanyok eltérően vélekedtek. Ottó egyrészt kiemeli a hasznos funkciókat (kapcsolattartás, gyors információelérés), amivel „az ember szabadságát, a szabad egyéni céljainak megvalósítását segíti elő". Másrészt hangsúlyozza, hogy az okostelefon „átmeneti helyzetben" van, hosszú távú civilizációs hatásai nem ismertek, de így is detektálható néhány negatív jelenség (pl. pótcselekvésként való használata). Elérhető a szakirodalomban számtalan olyan szakcikk, amely feltárja a korrelációkat az okostelefon-használat és több negatívnak vélt jelenség között (*Amalakanti* és mtsai., 2024), hozzátéve, hogy a tanulmányok jelentős része egyfajta leegyszerűsítő „algoritmus" mentén redukálja a digitális képernyők hatásmechanizmusait (*Sanders* és mtsai., 2023).

Albert számára az okostelefon „morális javítási lehetőségként" tűnik elő, mert az eszköz biztosította nagyfokú átláthatóság megmutatja a felhasználók elhibázott lépéseit, sőt a média felerősíti ezeket a megjelenéseket (pl. egy kép vagy szöveg elküldésének váratlan következményeit). Az online önfeltárás jelenségét a szakirodalomban egyre többen kutatják, a nagyfokú átláthatóság egyúttal a kamaszok testképét is erősen torzíthatja (*Pikó*, *Kiss* és *Rátky*, 2022). Ugyanakkor az eszköz adta jelentős gyorsaság rákényszeríti a használót, hogy egy attól jövő ingerre azonnal reagáljon, ez pedig akadályozza az elmélyülésben és az alapos átgondolásban. Ez a gyorsaság a passzivitást is morális színezettel látja el, hiszen a reagálás elmulasztása az érdektelenség negatív üzenetét hordozza az online térben, azaz ki nem mondott és kényszerített kötelesség az azonnali reagálás. Hasonlóan a tanár feladatköre, ekként kötelessége is kitágul az okoseszköz adta gyorsaság révén: „Utána kell nézni. […] nekem kötelességem képben lenni az internetes elérhető oldalakkal, ők azt kérik. […] ennyire nem lehetek lemaradva."

a média felerősíti a megjelenéseket (pl. egy kép vagy szöveg elküldésének váratlan következményeit)

Médeia úgy véli, hogy a kötelességekre gyakorolt hatás a pedagógiai szemlélettől függ. Előrevetítve Médeia koncepcióját: az okostelefon morális értéke attól függ, hogy a pedagógus milyen mintát (igényességet) nyújt a diák számára, ez a minta pedig a pedagógus szemléletén múlik: „[H]ogy én hogy kezelem, hogy állok hozzá, hogyan értelmezem, ezzel egyfajta igényességet mutatok."

Így tehát az okostelefon és kötelesség összefüggésében a tanár (és persze a szülő) felelőssége óriási, hiszen ők mutathatják meg a helyesnek ítélt irányt, amely (az interjú gondolatmenete szerint) az esélyegyenlőséget elősegítő okostelefon-használatot jelenti. Pongrác szavaival:

> „[M]inden segíti, tehát bármilyen eszközzel kapcsolatban a morális kérdések tárgyalása segíti a megértést […], hiszen onnantól kezdve, hogy esetleg használhatnak mobiltelefont, onnantól kezdve van felelősségük is, és a felelősség megértése hozzájárul a kötelesség megértéséhez. Edzik magukat benne."

Pongrác koncepciójában az okostelefon egyfajta kihívást állít az ember számára, ami

a felelősségvállalást segítheti elő. Pongrác a kötelesség fogalmának meghatározásakor és alkalmazásakor (az okostelefon esetén) Kantra hivatkozva állította szembe a boldogság és a kötelesség eltérő útjait, ekként az okostelefon esetén a morálisan helyes az örömökről való lemondás, ha az eszköz konfliktusba kerül a bennünk lévő erkölcsi törvénnyel. A kanti etikával való érvelés nem idegen a szakirodalomban az okostelefon kapcsán, például *Aylsworth* és *Castro* (2021) amellett érvel, hogy kanti értelemben kötelességünk az okostelefont megszorításokkal használnunk, hiszen az veszélyezteti az autonómiánkat, amely a morális cselekvő legalapvetőbb tulajdonsága Kant szerint.[5]

2. Eszközértelmezés (praktikus értékelés, gyorsaság, megfigyelés, adatvédelem)

Annak ellenére, hogy mennyire átható jelenség, az okostelefon mint fogalomkör értelmezése kapcsán az interjúalanyok elképzelései jelentős különbségeket mutatnak. Az okostelefon kiterjesztett elmeként való értelmezésének további oldala, hogy az okoseszköz egyfajta közvetítő tárgyként enged betekintést az egyén világ-, technológia-, iskola- vagy társadalomképébe. Az okostelefon olyan értelemben is átmenetet képvisel, hogy maga a tárgy sem könnyedén elválasztható a mobiltelefontól vagy a platformfüggetlen internettől. Ezt tükrözi, hogy az interjúalanyok eltérő módon referáltak az okoseszközre: volt, aki konzisztensen okostelefonként vagy mobiltelefonként utalt rá, volt, aki szinonimákat váltogatott, sokszor előjöttek az „online", „internet" és ehhez hasonló kifejezések is. Ez a nyelvi gesztus is utal az okostelefonnak a kultúrában még definiálatlan jellegére, amely miatt nehezen elválasztható az őt megelőző technológiai-kommunikációs jelenségektől, jóllehet lényegileg már egészen különböző[6] – utal továbbá a jelenség holisztikus jellegére, ugyanis ezek egymástól valójában szinte elválaszthatatlan fogalmak.

Kutatásunk szerint az *okoseszköz* a „technológia" nagyobb kategóriájában mutatkozik, megismerése, értelemzése és értékelése is ezen a kategórián keresztül működik, azaz a technológiával való előzetes tapasztalatok meghatározóak:

> „[A] változások gyorsabbak, és ezeket szerintem ők gyorsabban reagálják le. Nálunk ezek úgy jöttek, hogy a hangfalak, lemezjátszók mindig változtak, akkor is jöttek ki újak, de három év múlva jött ki egy új […]. Mi is ugyanúgy figyeltük, de nálunk ez még ilyen lassan ment."

Ez az iskolában való megjelenésre is igaz, mozgósításra kerülnek a különböző technológiai narratívák:

> „[A] kérdések ugyanazok, amik egyébként tíz évvel ezelőtt […]. És ők azt hiszik,

[5] Pontosabban: az autonómia az ember szabadságából ered, ez szolgáltatja az emberi méltóságot. Nem is véletlen, hogy a figyelmünkért zajló „digitális-online küzdelemben" előtérbe kerülnek az olyan érvek, amelyek a döntési szabadság mellett törnek lándzsát. Mivel az összes nagy etikai iskola implicit feltételezi a racionális döntési képességet, ezért a nagy etikai iskolák az ilyen elv szerint működő eszközök ellen kell hogy érveljenek.

[6] Ez olyannyira igaznak tűnik, hogy maga az *okos* és a *telefon* szavak sem írják le a legjobban azt, hogy mire is használjuk jellemzően ezt az eszközt (*Miller* és mtsai., 2021). A mobiltelefon fő funkciója még valóban a telefonálás volt, így az elnevezés is egyértelműbb, az internet pedig nem feltételezi az elérés tárgyát, holott ez az okostelefon esetén esszenciális.

hogy ettől színvonalasabb lesz, de szerintem etikai szempontból ugyanaz […], ugyanazt csináljuk, ugyanazt a példát, ugyanazt a szöveget olvassuk föl nekik, ugyanazt a filmrészletet nézzük meg. De látom, hogy […] komolyabban vesznek, úgy érzik, hogy valami történt […]. Misztikusabb a hangulat. […] Pedig igazából nem történik semmi magasabb szintű, csak technikai dolgok gyorsabban történnek."

A *misztikusabb* jelző jól rávilágít arra az egyébként is detektálható társadalmi jelenségre, hogy a felhasználó a digitális eszközöket egyfajta dogmatikus tiszteletben tartja, és gyakori, hogy azért nem kérdőjeleződik meg az adott eszköz, funkció, mert az digitális, online. azaz a prominens társadalmi-technikai normarendszer kelléke („ezt használja mindenki", „ezek a trendek" és hasonló kifejezésekben ez felszínre kerül) – miközben abban a pillanatban a használatára valódi racionális indok nincs, vagy csak alig van. Olyankor is ezekhez a technikákhoz nyúlunk tehát, amikor ennek érvényes indokoltsága nincs, és ez magyarázható a nem tudatosuló normarendszerrel, amely a technikai környezetünkből fakad.

A morális és praktikus értékelésben is megjelenik az okostelefon kettősége. Egyrészt kiemelődnek a funkciók adta pozitívumok, másrészt előkerülnek a hátrányos járulékok (pl. valamilyen függőség kialakulásának kockázata). A potenciális veszélyforrások széles körben előkerültek az interjúkban. A *figyelemre* gyakorolt negatív hatások például:

Ottó: „Inkább negatív hatását érzékelem. És ilyen negatív hatás például az, hogy az a fajta figyelem, koncentráció, ami egy adott tudományterület és ehhez kapcsolódó tantárgy alapvető ismereteinek elsajátításához, megértéséhez, meg az érdeklődés felkeltéséhez kell, ezt szerintem teljesen tönkreteszi vagy csökevényesíti a mobiltelefonhasználat, […] sokkal személyre szabottabb, ingergazdagabb, erősebb impulzusok érik a gyerekeket a mobiltelefonjukon keresztül, mint amit én tanárként tudok nekik nyújtani."

Voltak adatvédelmi és megfigyeléssel kapcsolatos etikai aggályok:

Albert: „Szerintem arra tanítanak meg, hogy az információ meg minden adat fontos. Nem küldözgetjük össze-vissza, mert olyan következménye lehet, amire nem számítunk. Nemcsak a jogi következményekre gondolok, hanem arra is, hogy olyan látja, akit nem akartam, olyat lát, amit azt hittem, hogy nem is veszi észre, hogy rajta van. Kicsit így a kötelesség: kiadok valamit és menjen. […] A kiadott információt meg kellene nézni."

Az okostelefon általi ilyen könnyed megfigyelt és megfigyelői pozíció (a gyors és kényelmes képalkotó funkciók, valamint a képek gyors megosztása révén) a személyi adatokkal való morális konfliktust eredményezi, folyamatosan fenntartva a megfigyelői-megfigyelt feszültséget, hiszen potenciálisan mindenki egyszerre megfigyelő és megfigyelt (*Timan* és *Albrechtslund*, 2018).

Előkerült az aránytalanság a jutalmazás és az erőfeszítés között:

Pongrác: „Ennyire olcsón kínál nagyon nagy élményt. Nagyon kevés energiabefek-

tetéssel gazdag élményhez jut a gyerek. Meg a felnőtt."

Ottó: „[Ő]k inkább csak ezt látják, hogy a mai generációnak nagyon könnyen, nagyon gyorsan lehet érvényesülni, és nincs szükség egy ilyen nehézkes, részletekbe menő, túl nagy áldozatokat igénylő tevékenységre."

Szó esett a helyes minta nélkül megjelenő helytelen használat veszélyeiről:

Médeia: „Önmagában a használat nem. Tehát ugyanúgy lehet pornófilmet nézni, meg ugyanúgy lehet egy szóbeli érettségire készülni. Nem a használattól függ, hanem hogy ez a fajta igényesség kialakuljon."

Az interjú kérdései valamennyire jobban előtérbe helyezték az okostelefon etikai kockázatait, ennek ellenére feltűnő, hogy a potenciális veszélyek tárgyalása során több konkrét jelenség került elő, és ezekről is kiterjedtebben beszéltek az interjúalanyok a pozitívumokhoz képest.

Az interjúszövegekben előkerültek olyan koncepciók, amelyek „vezérfonalként" irányították az okostelefon morális értelmezését. Ez egyszerre jelentette az okostelefon interpretációját (mi ez, honnan ered), illetve az értékelését is (pl.: milyen hatásai vannak a diákokra), azaz a „morális tájékozódás" szempontjából is lényeges jelenségről van szó. Természetesen a koncepciók a technológia- és iskolaképből, illetve a társadalmi vagy generációs változások értelmezéséből erednek.

Ottó az okostelefon jelenségét a társadalom individualizációs folyamatába ágyazza bele, amelyet ellentmondásos változásnak ír le: egyrészről a kötelesség személyessé, sajáttá válását eredményezi: nagyobb hangsúlyt kapnak a belső mozgatók. Másrészről viszont a valóságbuborékok elszigetelő hatásait látja, amely hatásokat a különböző üzleti vagy politikai érdekcsoportok (tech cégek vezetői, politikai vezetők) manipulációra használhatnak:

„[T]eljesen individuális az a folyamat, ahogy az online térből származó információk segítségével alakítják ki a saját erkölcsi normáikat az emberek, de hogy pont az innen származó információk már annyira jól manipulálhatók, annyira észrevétlenül lehet az emberek gondolkodását befolyásolni, hogy lehet hogy egy ilyen összetettebb, vagy akár ördögibb jelenséggel is szemben állunk, hogy egyénszinten azt hisszük, hogy mi magunk választjuk meg a rengeteg információ, meg szabad választási lehetőség alapján a saját értékeinket […], de lehet, hogy ez csak egy ilyen valóságbuborékon belül igaz, és hogy milyen tartalmak jutnak be abba a valóságbuborékba, az nálunk jóval nagyobb meg a saját céljaira az egyéneket kihasználó politikai meg üzleti szempontú manipulációk alapján juttatják el az embernek az információkat, és akkor lehet, hogy ez tulajdonképpen csak látszat."

Albert esetében a felgyorsuló technikai-társadalmi viszonyok tárgya az okostelefon, amely alapvetően morálisan pozitív lehetőség, hiszen a döntési lehetőségek kibővülése arra kényszeríti a felhasználót, hogy nézze át opcióit, illetve az információkkal kapcsolatban naprakész legyen, hiszen az másoknak is „karnyújtásnyira" van, ez pedig a kötelességtudatot erősíti Albert szerint.

„[S]zerintem egy előnye ennek a dolognak, persze hátrány is, hogy zúdul az információ, de az jó, hogy ennyi információ van: rájön arra, hogy válogatni kell. […] Növeli ezt a fajta felelősséget, hogy nem lehet gyorsan dönteni. Sok a variáció, és át kell nézni."

Médeia szerint az okostelefon morális megítélése a pedagógus igényességén múlik, azaz a használati mintájától függ, amely akkor igazán követendő etikailag, ha a társadalmi esélyegyenlőséget támogatja, azaz kötelességem a „gyengébb" segítségére használni az okoseszközt az oktatásban:

„Ha valakinek nincs okostelefonja, és mindenképp applikációs feladatot akarok csinálni […], ez nagyon megbontja […] azt a közösséget, a csoportdinamikát hihetetlenül […]. És ez már bántalmazás. […] [A]hol jól használják, ott ilyen tök jó dolog. Ahol meg rosszul használják, az meg ilyen lemaradás, hogy hihetetlenül nyílik a társadalmi olló."

Pongrác az okoseszközt nem látja különleges státuszúnak, szerinte „nincs királyi út az információszerzésben", azaz a morális viszonyulásunkat sem változtatja meg jelentősebben, mint valamely korábbi digitális eszköz.

„[Aki azt gondolja], hogy az okostelefonok rontják meg a kötelességtudatot, az azt feltételezi, hogy ez valamilyen egyváltozós folyamat. Holott éppen arról van szó esetleg, hogy az a digitális eszköz túlságosan úrrá lesz valakin, akkor ott eleve gond lehet a kötelességtudattal […]. És éppen ezért önmagában a digitális eszközt hibáztatni, az lehet, hogy tévútnak tűnik. […] [A]z okostelefon nem üldözendő ellenség, hanem az élet egyik jelensége."

3. A tanár szerepe (példamutatás, a tanulási lehetőség próbája, az esélyegyenlőségben betöltött szerep)

Az okostelefon használata során is rendkívül fontosak az olyan tapasztalatok, amelyek egy reflektált viszonyulást mutatnak a tapasztaló és az eszköz között. A viszonyulás egy ennyire gyorsan változó technikai eszköz esetén azoknak kedvez, akik beleszületnek ebbe a világba, de ez nem jelenti részükről a reflektált kapcsolódás kialakulását. Különösen nehéz szerep jut ebben a problémakörben a tanárnak, hiszen egyik oldalról fel kellene vennie a versenyt a technológia haladásával, másik oldalról pedig saját viszonyulásával kellene példát mutatnia a diákjainak. Még inkább helytálló ez, ha a diák az iskolában találkozik először ezzel az eszközzel, vagy alig kap támpontokat a helyesnek ítélt használathoz otthon:

Médeia: „A gyerek akkor lesz igényes az IKT-eszközhasználatára, ha én megmutatom, hogy erre is lehet használni, és hogy azért ez nagyon eltérő más szociális környezetben."

És mivel az okostelefon kulcspozícióban van az információelérés egyéni lehetőségeit biztosítandó, a nem megfelelő használat, a lehetőségek parlagon hagyása az irányadó mintaadás híján esélyegyenlőségi, ezáltal társadalmi kérdéssé is válik:

„Ahol meg rosszul használják, az meg ilyen lemaradás, hogy hihetetlenül nyílik a

társadalmi olló. A lemorzsolódó gyerekek óriási hátrányt szenvednek minőségi oktatásban […]. Az információs társadalomtól való elszakadás az iskolázatlan rétegeknél vagy a kimondottan mélyszegénységben élőknél brutálisan egy ok arra, hogy még inkább lemorzsolódjanak. Ezt kellene megfordítani, egy osztályközösségen belül egy tanár jól tudja kezelni, ha akarja. […] Az iskola[i] használaton megy el nagyon ez szerintem. Ott van felelősségünk. Totál lehetne a szociális esélyegyenlőségnek a megalapozója, hogy ugyanazt az IKT-eszközt, ugyanazokkal az igényességgel, ugyanazokkal a mintákkal használjuk."

Médeia szerint tehát az iskola feladata a társadalmi esélyegyenlőség megteremtése, ehhez segédeszköznek kell lennie az okostelefonnak, de a tanár feladata nem az okostelefon tiltása, hanem a gyermek nevelése:

„Én inkább az önismeret felé vinném el ezt a dolgot […], egy szociális-társadalmi felelősségvállalás felé a másokra való figyelésre, etikai kérdéseknek azoknak a részét érinteném, ami foglalkoztatja őket. Ha középiskolások, akkor a szexedukáció részeként tenni, ha általános iskolák, akkor az iskolai bántalmazásra fókuszálva, akár osztályfőnökként, akár más szempontból, de mindenképp önismeretfókusszal. És nem tiltva, nem ezzel az intencióval, hanem sokkal inkább az eszközre való ránézés [által] […], hogy nekem milyen a viszonyom ezzel, hogy ők jöjjenek rá dolgokra – ne mi tiltsuk."

Pongrác koncepciója úgy láttatja a technológiai eszközöket, ekként az okostelefont, mint amely egyfajta tanulási folyamat és lehetőség egyben, legyen szó az információs zajban való kiigazodásról vagy éppen az időkezelésről.

„[Az okostelefonba való belefeledkezés] nem közvetlenül morálisan romboló, hanem egyáltalán az időérzéket romboló, márpedig az idő az fájóan véges, és akkor, hogyha sok idő elmegy, akkor egy rakat másra nem jut. Így viszont közvetve, mint minden függőség, az éppen kivonja a gyerekeket a morális térből."

Nem is pusztán az okoseszköz helyes fogásairól van szó, hanem mélyebben a kötelességekhez való viszonyról is:

„Ott tud ragadni egy alkalmazásban, hogy el kellene készítenie valamit határidőre, de sokkal izgalmasabb éppen, amit a telefonján művel. És ez mindig ugye a kötelességtudat próbája. […] Én nagyon idealista vagyok, és szeretném azt gondolni, hogy a digitális eszközökkel nemcsak szabadságot meg élményeket és elképesztő addiktív szabadidőtöltést nyerünk, hanem az evvel járó felelősséget is. Tehát ez is egy szép lelki-érési folyamat, hogy az ember evvel megtanul együtt élni, vagy megérti esetleg a saját gyengeségét, és azokkal a gyengeségekkel tud kezdeni valamit a későbbiekben."

Albert a példamutatást mindkét szempontból kiemelte:

„Példákat kellene mutatni, hogy mik sülnek el nagyon rosszul, kellemetlenül, kínosan, sőt akár valami következmény vagy retorzió is lehet. Ilyeneket be kéne mutatni. […] ahol látszik, hogy egy poénra miért bántódott meg, hogy ezeket átgondolják."

Továbbá prevencióról beszél, amely a megélt tanári tapasztalatok más tanárokhoz, akár tanárjelöltekhez való eljuttatásán, közös megosztásán alapszik:

> „[O]lyan dolgok jók ehhez, hogy amikor etikatanárok összejönnek és egymásnak mondanak történeteket ezek kapcsán. Ezek életszerűek […], azoktól elhiszem, mert tudom, hogy az az életben van."

Ottó szerint a példamutatás azzal jár, hogy el kell választani a magán- és az iskolai használatot, a diákok és a tanárok számára is.

4. Generációk digitális eszközökhöz való viszonya, különbségek és hasonlóságok

Az interjú során külön kérdések foglalkoztak a generációs különbségekkel, hiszen a szakirodalom szerint a digitális eszközökkel való kapcsolat terén nagy eltérések mutatkoznak.[7] Rendkívül erőteljesen jelen lévő konfliktusforrás ez az iskolában, ahol a különböző normarendszerek mellett a generációs különbségekből adódó kulturális-társadalmi minták, habitusok is ütköz(het)nek.

Médeia szerint az eszközökhöz való hozzáállást az határozza meg, hogy

> „[L]étezett-e – abban a korszakban, amikor intézményes iskolarendszerben tanultunk – az internet, vagy nem. Ez szerintem az első kérdés, és ez meghatározza a jelenlegi internethasználat kultúráját minden generációnak."

Az eltérő szocializáció eltérő eszközviszonyulást alakít ki, így ezzel magyarázhatóak a generációs különbségek:

> „A nálam idősebbek nem nyúlnak [hozzá] ilyen természetességgel akár mint információszerzés [eszköze]. A Z generációnak abszolút biztonságos információszerzés, meg információrendezés […]. A mi generációnknak nem ennyire, a fölöttem lévőknek aztán végképp nem."

Pongrác a generációk technikához való hozzáállásában a következő különbségeket és hasonlóságokat látja:

> „A legnagyobb különbség, hogy az újak belenőnek ebbe a digitális világba, és az, hogy belenőnek, az természetes kísérletezést is jelent, [ezzel szemben] annyira nem jellemző például az én generációmban: van több olyan ismerősöm, aki nem mer próbálkozni, mert hátha elrontja. Ez a kísérletezve való tanulás annyira természetes a gyerekeknek, nincs szükség használati utasításokra"
>
> „Hasonlónak érzem azt, ahogy élvezik az eszközök nyújtotta szabadságot, és egyre inkább hasonlónak érzem azt is, hogy szenvednek az eszközök nyújtotta korlátoktól, hogy néha nem működik, nem jutnak hozzá vagy otthon felejtik, akkor az ezzel járó szorongás[t] vagy sérülékenység[et] megszenvedi mind a két nemzedék."

Jóllehet Pongrác specifikusan az okostelefon kapcsán nem lát hasonlóságokat vagy különbségeket.

[7] A Z generáció tagjai otthonosabban mozognak az internet viszonyai között, és jobban motiváltak az újabb technológiák használatában (*Charness* és *Bosman*, 1992).

Ottó szerint a mostani generáció számára az okostelefon valóságuk szerves része, míg az idősebbek számára csupán munkaeszköz. Fontos hasonlóság, hogy az információ elérésére, a munkavégzésre mindkét generáció alapvetőnek tekinti.

„De olyan szempontból, hogy milyen márkájú mobiltelefonom van, ez a FOMO érzés […] nem érdekel, [a] digitális detox nem okoz nekem problémát, de mondjuk használni sokat használom a telefont, csak annyira nem kötődöm hozzá. Míg a mostani generáció sokkal inkább."

Ezenfelül Ottó a tudáshoz való hozzáállást is kiemelte:

[Az okostelefonon elért személyre szabott információkhoz] „képest az iskolában közvetített szellemi értékek […] számukra nem relevánsak, hanem idejétmúlt dolgok."

Albert a technológia gyorsaságában, illetve az erre való reakcióban látja a különbségeket-hasonlóságokat:

„Szerintem a vonzódás, az megvan minden korosztályban, csak ők gyorsabbak, tehát maga a kezelés meg minden, a változások gyorsabbak, és ezeket szerintem ők gyorsabban reagálják le."

Fontos különbség, ami Ottónál is előjött, hogy a fiatalabbak jobban kötődnek az eszközhöz:

„[Ha] valamit jobban tud, az nekik fontos. […] A fiatalok meg keresgélnek […], pötyörögnek a telefonon, és keresik, hogy mit tud a telefon. Mi meg csak ilyen passzívan, amit hallunk, azt használjuk, de egyébként nem feltételezzük, hogy azt is tudja.

5. Környezeti tényezők (etikaoktatás és társadalmi lépték)

Az okoseszköz lényegileg hálózati, ami miatt a felhasználó folyamatosan jelen van az online valóságban („always on"), miközben folyamatosan kapcsolódik is másokhoz („always connected"), ezt az emberi léthelyzetet nevezik a kutatók „smartphone cyborg"-nak (*Hall*, 2020), és ez egy sajátos „algoritmikus" kulturális közeget is teremt (*Gabriels*, 2016). Azaz az okostelefon kontextuális jelenség, megértése a kontextusok számbavételével lehetséges. Ebből következik, hogy amikor tapasztaljuk az etikai kihívásait, azok összefüggésben vannak más társadalmi, kulturális vagy politikai kérdéssel. Így például az okostelefon összefüggésben van a társadalmi egyenlőtlenségek etikai kérdésével is, de nem pusztán materiális értelemben (ti. hogy ki fér hozzá, és ki nem), hanem a diskurzus lehetőségének szintjén is. Ugyanis sokszor a problémafelvetés absztraktuma lehet társadalmilag kizáró jellegű, amennyiben olyan keretezést alkotunk, amely csak egy adott társadalmi réteg számára értelmezhető. Médeia kiemeli, hogy bizonyos rétegeknél a diskurzusba való becsatlakozás, a keretezés értelmezése egyáltalán nem evidens:

„[E]z a társadalomnak egy olyan rétege (felső-középosztály, középosztály), ahol van értelme ezekről a kérdésekről beszélni. […] a szegregált iskolában tanító tanár nem fogja érteni ezeket a kérdéseket, nem érti, hogy miről van szó, elveszik a telefont, és kész, jobb esetben […], de milyen morális

kötelezettsége van annak, aki nem evett aznap? […] milyen mobiltelefonhoz kapcsolódó morális kötelességről van szó, ahol nem tudnak írni-olvasni sem a szülők, sem a gyerek?"

Azzal, hogy az okostelefon erőforrását nem tudják felhasználni, csak növekszik a társadalmi lemorzsolódása a társadalom „alsóbb rétegeinek", ezt nevezi Médeia információs szegénységnek.

„[A] szülő bele sem kerül a szülőcsoportba, nincs e-mail címe, azt sem tudja, mi az […], ez láthatatlan dolog, de tömeges, és szerintem növekvő számban létezik az információszegénység mindenféle szintje Magyarországon."

Az iskola feladata, kötelessége – keresztény alapokon nyugszik:

„[M]indig a legkisebbhez alkalmazkodunk, ez abszolút a keresztény szemlélet valahol. […] Először is [az okostelefont] biztosítani kell mindenkinek. És én azt gondolom, hogy vannak olyan társadalmi rétegek, ahol a szülők edukációjával kell kezdeni."

Ottó az algoritmikus kultúra morálra és etikai párbeszédre gyakorolt hatásait emelte ki:

„[A]zt tapasztalom, hogy azok az erkölcsi gátak vagy erkölcsi normák, amik a valóságos emberi kapcsolatokban érvényesülnek, azok sokkal lazábban kötik őket az online világban. Akár a kommenteléssel kapcsolatban, akár az ellenszenv, a szeretet kinyilvánításával kapcsolatban sokkal könnyebb, sokkal súlytalanabb egy ilyen megnyilvánulás az online térben […]. [A]z internetes tér egy olyan […] információs valóságot teremt, amiben az összeesküvéselméletek, a fekete-fehér valóságmagyarázatok, az egyszerűen, röviden, tömören megérthető információk, szöveges-képes információkhoz szoknak hozzá a gyerekek […], és ez szerintem rossz hatással van a felelősségvállalásra, merthogy a felelősségvállalás egy összetettebb gondolkodást igénylő dolognak tűnik nekem, és ha ahhoz szoknak hozzá, hogy az online térben egyszerűen fogyasztható információmorzsák jönnek velük szembe, akkor valahogy így leszoknak arról, hogy komplexitásában lássák a világot."

Környezeti tényezőnek vettük az etikaoktatás témáját is, amely spontán módon került elő az interjúk során. Az etikaoktatás szerepe és helyzete társadalmi kérdés is, főként az olyan kérdésekben, mint az okostelefon és a kötelességek kapcsolata.

Pongrác: „milyen izgalmas etikaóratéma lehet, hogy hogyan használjuk a telefonjainkat és mik lehetnek a veszélyei, vagy hogyan kapcsolódhat a kötelesség fogalmához. Persze veszélyes kérdés, mert úgy tűnik, hogy az etika nem áll túlságosan nyerésre a nemzeti alaptantervben, de drukkolok."

Médeia az etikaoktatásban is a társadalmi csoportok közötti feszültséget jelölte fókusznak, főként a problémaleírás implicit tételezett kiindulópontját mutatta meg:

„[Az okostelefon etikai kérdéseiről] az elitgimnáziumban kimondottan a szaktantárgyakban való használat irányába kell

menni. Majdhogynem üres halmaz a filozófia és az etikatanároknak az ilyen jellegű dolga, a hittan ugye az inkább átterelődik, ez azért is nehéz. És azt is tudjuk, hogy a legtöbb helyen tanárhiány van."

A helyzetet hasonlóan borúsan látja Ottó, ő viszont kitartóan érvel az etikaoktatás fontossága mellett:

„A filozófiának meg az etikának is […] nagyon fontos feladatának látom a 21. században, ebben a nagyon gyorsan változó kulturális környezetben, hogy egyfajta reflektív jelleggel próbálja rávezetni az embereket arra, hogy tök fontos a személyes gondolkodás, hogy beszélgetések során átgondoljunk, megvitassunk több szempontból eseményeket, és hogy magával a mobiltelefonhasználattal, meg az online valóság meg az offline valóság egymáshoz való viszonyában vagy helyén kezelése szempontjából szerintem fontos az etika meg a filozófia. […] Az online térben teljesen más, ott történnek a kommentszekciókban ezek a viták vagy etikai szempontú gondolatok cseréje […], de pont ebben lenne az etikaórának az értelme és az értéke, hogy egy picit visszarángassuk a gyerekeket az online világból, és tapasztalják meg, hogy ha […] sok szempontból nehezebb is így órai keretek között etikai kérdésekről gondolkodni, de ennek van értelme […], jó tapasztalatokat lehet szerezni. Olyan tapasztalatokat, amelyeket jó esetben az egymáshoz való kapcsolataikban tudnak kamatoztatni […]. [Ez] egyfajta tápanyagot ad ahhoz, hogy tényleg ne csak az online térben viszonyuljanak egymáshoz."

maga az eszköz társadalmilag szinte érintetlen morálisan

KONKLÚZIÓ

Az interjúkból kiolvasható, hogy *a technológiáról alkotott átfogó kép* vélhetően meghatározza az okostelefon szerepét és morális értékét az oktatásban. Meggondolandó feltételezés, hogy az okostelefon az idősebbek esetén – mivel alig különül el korunk további digitális lehetőségeitől – nem jelenik meg „morálisan kitüntetett" pozícióban. Az okostelefon magában, dacára annak, hogy már 2007 óta[8] köztünk van, az utóbbi évtizedben pedig robbanásszerűen elárasztotta a lakosságot, mégsem rendelkezik egy átfogó (vagy több átfogó) narratívával. Ezzel magyarázható az, hogy az interjúalanyok különböző koncepcióiba integráltan – de ott nem mint különálló probléma – jelent meg az okoseszköz. Ha a kötelességek oldaláról próbálnánk megérteni a kapcsolatot, akkor azt láthatjuk, hogy az univerzális kötelesség-elképzelések implikálhatnak szintén univerzális értékű magyarázóelveket az okostelefon morális szerepét illetően, de aligha érthető meg a kettő kapcsolata a kontextuális tényezők nélkül.

Maga az eszköz társadalmilag szinte érintetlen morálisan, az tapasztalható, hogy bizonyos témák, problémák esetén – mint az erőszakos videójátékok, a pornográfia vagy a cyberbullying – esetleg a gyártási folyamat fenntarthatóságával kapcsolatban képezi etikai diskurzusok alapját. Az utóbbi években egyre több pedagógiai, szociológiai és pszichológiai szakcikk, illetve

[8] Az első Iphone megjelenéséhez kötjük az okostelefon megjelenését.

társadalomkritikus kötet jelent meg a témában, melyek feltárták az okostelefon – egyébként a mindennapokban is tapasztalt – árnyoldalait és potenciális veszélyeit, azonban ezek a diskurzusok nem váltak etikaivá. Ez alól kivételt képez a különböző országok kormányzatának rendelkezéseiről, illetve a hazai, okostelefont tiltó kormányrendelet[9] kapcsán kialakuló társadalmi diskurzus, melyben a pszichológiai, pedagógiai és szociológiai hatásokon túl etikai-morális érvekkel is találkozni (pl. a tiltás, szabadság és a nevelés kérdése). Az etikai diskurzus kihullása olyan veszteség, amelyet pótolni volna érdemes – ekkor ugyanis újabb szempontokat nyernénk a kapcsolódásban, hiszen nem csak a félelem, a kockázat vagy az anyagi haszon elveit vennénk figyelembe (amelyeket illetően a tudományok igyekeznek utat mutatni), hanem olyan etikai, filozófiai értékeket is, amelyek *józanabbá tehetik a technológiához fűződő viszonyunkat*.

A morális kötelesség az okoseszköz etikájának csupán részét képezi, és természetesen nem elválasztható az olyan további etikai értékektől, mint a szabad akarat vagy az autonómia. Nem beszélve arról, hogy kutatásunkban pusztán a tanári perspektívába engedtünk betekintést. De talán még ez az igencsak leszűkített kutatási terület is láttatni képes egészen tág terepeken releváns konceptuális tényezőket, ezért érdemes lenne a jövőben még finomabb felbontásban feltárni az okoseszköz etikáját.

A TANULMÁNY A KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS MINISZTÉRIUM ÚNKP-23-3 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

IRODALOM

Amalakanti, S., Mulpuri, R. P., Avula, V. C. R., Reddy, A. és Jillella, J. P. (2024): Impact of smartphone use on cognitive functions: A PRISMA-guided systematic review. *Medicine India*. **3**. 1. sz. 2–7. DOI: https://doi.org/10.25259/MEDINDIA_33_2023

Avidov-Ungar, O. (2018): Empowerment Among Teachers in Leadership Positions Involving ICT Implementation in Schools. *Leadership and Policy in Schools*. **17.** 1. sz., 138–163. DOI: https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1270331

Aylsworth, T. és Castro, C. (2021): Is there a Duty to Be a Digital Minimalist? *Journal of Applied Philosophy*. **38**. 4. sz., 662–673.

Billieux, J., Philippot, P., Schmid, C., Maurage, P., De Mol, J. és Van der Linden, M. (2015): Is Dysfunctional Use of the Mobile Phone a Behavioural Addiction? Confronting Symptom-Based Versus Process-Based Approaches. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. **22.** 5. sz., 460–468. DOI: https://doi.org/10.1002/cpp.1910

Carr, N. (2014): *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? – A sekélyesek kora*. HVG könyvek, Budapest.

Charness, N. és Bosman, E. A. (1992): Human factors and age. In: Craikm F. I. M. és Salthouse, T. A. (szerk.): *The handbook of aging and cognition*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ). 495–551.

[9] 245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet: A nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről. Forrás: https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/e27ac09e3bd68cb0393ddd8e5b3271256b67d235/megtekintes

Chun, T. W. és Yunus, M. M. (2023): Exploring teachers' technology acceptance during COVID-19 pandemic: A systematic review (2020–2022). *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. Letöltés: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:257789941 (2024. 08. 29.).

Czékmán, B. és Feher, P. (2017): A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és gyakorlat*. **15.** 45–66. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.3

Datareportal (2024): Digital 2024: Global Overview Report. Letöltés: https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report (2024. 08. 29.).

Demetrovics Zs. (2013): Viselkedési addikciók: spektrumszemléletű kutatások (akadémiai doktori értekezés). 30–31. Letöltés: http://real-d.mtak.hu/656/7/dc_372_12_doktori_mu.pdf (2024. 04. 16.).

Fabio, R. A., Stracuzzi, A. és Lo Faro, R. (2022): Problematic Smartphone Use Leads to Behavioral and Cognitive Self-Control Deficits [Abstract]. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* **19.** 12. sz. (7445). DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph19127445

Feenberg, A. (1999): *Questioning Technology*. Routledge, London.

Fehér P. (2020): „Húsz év múlva" – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés*. **8.** 350–372. DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.350.372

Gabriels, K. (2016): 'I keep a close watch on this child of mine': A moral critique of other-tracking apps. *Ethics and Information Technology*, **18.** 3. sz., 175–184.

Greenfield, A. (2017): *Radical Technologies: The Design of Everyday Life*. Verso.

Hall, J. M. (2020): iZombie Cyborg Dancers: Rechoreographing Smartphone Abusers. *Philosophy in the Contemporary World*, **26**. 1. sz., 105–126.

Han, B.-C. (2019): *A kiégés társadalma*. Typotex, Budapest.

Han, B.-C. (2023): *A rítus eltűnése*. Typotex, Budapest.

Hidalgo-Fuentes, S. (2022): Problematic smartphone use and procrastination in the academic setting: A meta-analysis. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. **20**. 2. sz., 449–468.

Ihde, D. (1979): Heidegger's Philosophy of Technology. In: Cohen, R. S. és Wartofsky, M. W. (szerk.): *Technics and Praxis* (Vol. 24). Springer Netherlands. 103–129. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-9900-8_9

Kiss H. (2021): *A problémás internet-, okostelefon- és közösségi médiahasználat jellegzetességei, protektív és rizikótényezői a fiatalok körében*. PhD-értekezés. Letöltés: https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10810/ (2024. 04. 16.).

Koltay T. (2016): Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: A mítoszok vége? *Iskolakultúra*. **26.** 1. sz., 102–109.

Kovács E. (2021): Digitális munkarend vagy digitális oktatás? A karantén közoktatási tanulságai. *Információs Társadalom*. **21**. DOI: https://doi.org/10.22503/inftars.XXI.2021.3.2

Központi Statisztikai Hivatal (2021): Digitális társadalom. Letöltés: https://ksh.hu/s/helyzetkep-2021/#/kiadvany/digitalis-tarsadalom/internetelereshez-hasznalt-eszkozok (2024. 08. 29.).

Központi Statisztikai Hivatal (2022): Digitális társadalom. Letöltés: https://www.ksh.hu/s/helyzetkep-2022/#/kiadvany/digitalis-tarsadalom (2024. 08. 29.).

Krutka, D. G., Heath, M. K. és Willet, K. B. S. (2019): Foregrounding Technoethics: Toward Critical Perspectives in Technology and Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*. **27.** 4. sz., 555–574.

Liu, X. és Zhang, L. (2024): Exploring the relationship between teachers' professional capital and technology-enhanced teaching innovation: The mediating role of constructivist belief. *Teaching and Teacher Education*. **139**. (104434). DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104434

Miller, D., Rabho, L. A., Awondo, P., De Vries, M., Duque, M., Garvey, P., Haapio-Kirk, L., Hawkins, C., Otaegui, A., Walton, S. és Wang, X. (2021): *The Global Smartphone: Beyond a youth technology*. UCL Press. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv1b0fvh1

Mitchell, L. és Hussain, Z. (2018): Predictors of Problematic Smartphone Use: An Examination of the Integrative Pathways Model and the Role of Age, Gender, Impulsiveness, Excessive Reassurance Seeking, Extraversion, and Depression. *Behavioral sciences*. **8.** 8. sz. DOI: https://doi.org/10.3390%2Fbs8080074

Mok, J-Y., Choi, S-W., Kim, D-J., Choi, J-S., Lee, J., Ahn, H., Choi, E-J. és Song, W-Y. (2014): Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students [Abstract]. *Neuropsychiatric Disease and Treatment.* **10.** 817–828. DOI: https://doi.org/10.2147%2FNDT.S59293

Newport, C. (2019): *Digital Minimalism: Choosing a Focused Life in a Noisy World* (Hardcover). Portfolio.

Nyíri K. (2006): Mobiltárs a szélessáv sodrában [Mobile companion in the flow of broadband]. Paper presented at SHAPES OF THINGS TO COME – Die Zukunft der Informationsgesellschaft, Berlin, Germany, February 15–17.

Nyíri, K. (szerk.). (2010): *Mobilvilág a kapcsolat és közösség új élményei*. Magyar Telekom Nyrt.

Panova, T. és Carbonell, X. (2018): Is smartphone addiction really an addiction? [Abstract]. *Journal of behavioral addictions.* **7.** 2. sz., 252–259. DOI: https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.49

Pikó B., Kiss H. és Rátky D. (2022): A depressziós tünetek háttértényezőinek vizsgálata egyetemista lányok körében: Az online önfeltárás és a közösségimédia-függőség szerepe. *Psychiatria Hungarica.* **37.** 3. sz., 200–206.

Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R.-J. és Ritzen, H. (2016): A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*. **17.** 2. sz., 223–249. DOI: https://doi.org/10.1007/s10833-015-9253-5

Roholt, T. C. (2023): *Distracted from meaning: A philosophy of smartphones*. Bloomsbury Academic.

Ropolyi L. (2005): A technika etikai kérdései. Doktori értekezés. Leöltés: https://repozitorium.omikk.bme.hu/server/api/core/bitstreams/06898f8d-11b7-4224-8e03-ac4096e65026/content (2024. 08. 29.).

Ropolyi L. (2006): *Az Internet természete*. Typotex, Budapest.

Ropolyi L. (2021): Internetfilozófia és hálólételmélet. In: Gyagyi J. (szerk.): *Természetesen digitális*. Scientia, Kolozsvár. 19–30.

Sanders, T., Noetel, M., Parker, P., Del Pozo Cruz, B., Biddle, S., Ronto, R., Hulteen, R., Parker, R., Thomas, G., De Cocker, K., Salmon, J., Hesketh, K., Weeks, N., Arnott, H., Devine, E., Vasconcellos, R., Pagano, R., Sherson, J., Conigrave, J. és Lonsdale, C. (2023): An umbrella review of the benefits and risks associated with youths' interactions with electronic screens. *Nature Human Behaviour*. **8.** 1. sz., 82–99. DOI: https://doi.org/10.1038/s41562-023-01712-8

Schwenkenbecher, A. (2019): Collective moral obligations: 'We-reasoning' and the perspective of the deliberating agent. *The Monist*. **102.** 2. sz., 151–171.

Sohn, S., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N J. és Carter, B. (2019): Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: a systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry.* **19**. (356). DOI: https://doi.org/10.1186/s12888-019-2350-x

Song, I., LaRose, R., Eastin, M. S. és Lin, C. A. (2004): Internet gratifications and Internet addiction: On the uses and abuses of new media. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. **7.** 384–394. DOI: https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.384

Sung, Y.-T., Chang, K.-E. és Liu, T.-C. (2016): The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*. **94.** 252–275. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008

Timan, T. és Albrechtslund, A. (2018): Surveillance, Self and Smartphones: Tracking Practices in the Nightlife. *Science and Engineering Ethics*. **24.** 3. sz., 853–870.

Yayan, E. H., Düken, M. E., Suna Dağ, Y. és Ulutaş, A. (2018): Examination of the relationship between nursing student's internet and smartphone addictions. *Journal of Human Sciences*. **15.** 2. sz., 1161–1171. DOI: https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.5247

Zhou, X., Yang, F., Chen, Y. és Gao, Y. (2024): The correlation between mobile phone addiction and procrastination in students: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*. **346.** 317–328. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.11.020

Zuboff, S. (2018): *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the new Frontier of Power*, PublicAffairs, New York



SZEMLE

GLOVICZKI ZOLTÁN: A HOLNAPUTÁN ISKOLÁJA – FELKÉSZÜLÉS AZ EMBERI JÖVŐRE. OPEN BOOKS KIADÓ, BUDAPEST, 2024.

Fodor Richárd: Kétségbeesett versengés helyett mindennapi katarzis

Útikalauz a holnapután oktatási minisztereinek

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.10

Gloviczki Zoltán tartotta azt az első hétfő reggeli egyetemi előadást, amelyet elsőéves tanárjelöltként hallgattam. A *Bevezetés a pedagógiába* című kurzuson egyszerre jelentek meg a neveléstudomány alapfogalmai és megközelítései azzal a kérdéssel, hogy miért is érdekes azokon elmélkednünk leendő pedagógusként. A kurzus emlékezetes pontja volt egy elképzelt döntési helyzet: szemészeti műtőasztalon fekve kinek a kezében tudnánk szívesebben az eszközöket és a látásunkat a műtőorvos rosszulléte esetén, vészhelyzetben: egy 35 éve pályán lévő műtőasszisztensében, aki már „mindent látott rutinnal" mozog a teremben, vagy egy tűzkeresztség előtt álló rezidens orvosében. A döntés akkor is izgalmas volt, és anélkül, hogy elárulnám Gloviczki álláspontját, inkább jöjjön egy újabb feladvány:

Hogyan lehet összeállítani egy könyvet az iskolarendszerről, amely kellően alapos, figyelemfelkeltő, informatív és élvezetes, emellett a kutatók, tanárok és az érintett vezetők, valamint a szélesebb közvélemény számára is releváns? Illetve miként lehetséges újszerű gondolatokkal bővíteni a mesterséges intelligencia és az iskola kapcsolatának mindenütt jelen lévő diskurzusát? Gloviczki Zoltán erre tett kísérletet, megítélésem szerint – a műfaj kereteit tiszteletben tartva – sikeresen.

> nem bonyolódik a történeti múlt kérdéseinek fejtegetéseibe

Az Open Books Kiadónál megjelent könyv 314 oldalon keresztül járja körül a tegnapelőtt, a ma és a holnapután iskolájának kérdéseit és jelenségeit. A hármas szerkezetű gondolati ív a kezdetektől, egy rövid neveléstörténeti áttekintés után gyors léptekkel halad napjaink nehézségein át a jövő megoldásai felé. Útközben számba veszi a legfontosabb kihívásokat és az intézményes nevelés hat évezredes evolúciójának tanulságait, amelyek hasznosak lehetnek a 21. század gyermekeinek nevelésében.

Az eredetileg klasszikafilológus, latintanár szerző nem bonyolódik öncélúan a történeti múlt kérdéseinek fejtegetéseibe, hanem problémaközpontúan szemléli azokat. Három komplex és összefüggő jelenség köré építi a tegnapelőtt vizsgálatát: (1) *az oktatási expanzió*, azaz az egyre szélesebb társadalmi rétegek iskolarendszerbe lépése, (2) az *írástudás szerepének változása* és (3) *az emberi kultúra tudásfelhalmozása* jelenik meg csomópontként.

A tanulás tereinek és formáinak változását az iskola intézménytörténeti evolúcióján keresztül mutatja be a folyammenti kultúrák, Mezopotámia és Egyiptom első iskoláitól az antik világon át a középkori Európa hét szabad művészetének jelentőségéig.

egy közös projekt során maradandóbb tudást sajátíthatnak el a hallgatók

Hangsúlyozza, hogy az írástudás az iskolarendszer kialakulásának hajnalán olyan szaktudást jelentett, amely magas társadalmi ranggal járó (írnoki, hivatalnoki) hivatáshoz juttatta az adott személyt. Ez a szerep az európai neveléstörténet során módosult, de alapvetően a 19. századig meghatározó maradt. Az Oxfordi Egyetem adatbázisára hivatkozva (*Ritchie* és mtsai., 2023) rámutat, hogy 1820-tól 2020-ig 20% alattiról rohamtempóban 90% közeli szintre emelkedett a globális iskolázottság, azaz a 15 évnél fiatalabb diákok iskolai jelenlétének aránya. Az írástudásról szólva még hozzáteszi, hogy a legutóbbi időkben érdemes megkülönböztetni a UNESCO által definiált *funkcionális analfabetizmus*t az írástudatlanságtól.

Az iskolában elsajátítandó ismerethalmaz bővülésével kapcsolatban Neumann János példáját hozza fel, akinek szerinte a jelenlegihez képest jelentősen több idő alatt csupán 1848-ig kellett tanulnia a magyar és egyetemes történelem, illetve az irodalom iskolai tananyagát, ezáltal óhatatlanul elmélyültebb tudásra tett szert.

A magyar neveléstörténeti perspektívához hozzáteszi, hogy az 1950-es évek kommunista oktatáspolitikai reformjai sem a tananyagot demokratizálták. Nem a szélesebb társadalom számára hasznos tudás megszerzése, hanem a korábbi ideának számító klasszikus műveltség fenntartása maradt a cél. Csupán az iskolarendszer kapuit nyitották szélesebbre az abból korábban kimaradó társadalmi rétegek számára.

Itt érkezik el Gloviczki gondolatmenete az egyik legfontosabb, mások által is hangoztatott (pl. *Szűcs*, 2014) kritikai megállapításához, amely szerint a tanárképzésben és a köznevelésben tanított kurzusok és tantárgyak a 19. századi diszciplínák paradigmáját követve egy ismeretalapú, a legújabb tudományos kutatási eredményekre épülő tananyagot próbálnak közvetíteni.

Megfogalmazásában: „Ötödik osztálytól, amikor a szövegértés és az alapvető kompetenciafejlesztés helyett általában minden átmenet nélkül a szaktárgyak oktatására helyeződik a hangsúly, a gyerekek jelentős részének további iskolai előrehaladása teljes mértékben értelmezhetetlen."(42).

A kritika a kompetenciák sokat vitatott kérdéskörének (*Knausz*, 2009) feltárásával folytatódik. A szerző véleménye szerint az elméleti diskurzusban megjelenő, kompetenciafejlesztésről szóló célkitűzések a gyakorlatban kevés nyomot hagynak.

Szemléletes példákkal árnyalva állítja szembe az iskolarendszer hagyományos

szokásrendszerét és módszertanát a munka világának együttműködésre és problémamegoldásra épülő kihívásaival. Az '56-os forradalom példájával érzékelteti a hagyományos frontális munka és a kutatásalapú, saját és közös kreatívabb munkára épülő módszertani megközelítés különbségeit. Javaslata szerint puszta tények memorizálása helyett egy közös projekt során maradandóbb tudást sajátíthatnak el a hallgatók.

Az információk puszta memorizálásának gyakorlatát „*megrendítően szánalmas illúziónak*", az információbevitel fokozását pedig „*pedagógiai zsákutcának*" tekinti.

Vigotszkij „legközelebbi fejlődési zóna" elméletére hivatkozva a tanulás hatékonyságát kevésbé az egyre gyorsabban bővülő információhalmaz memorizálásában, sokkal inkább a nevelő tervező szerepének erősödésében látja.

Ismerteti az OECD 1997-ben indult *Schooling for Tomorrow* programját, amelynek az ezredfordulón a jövőkutatás módszereivel meghatározott hat forgatókönyve 2020-ra négy, egymástól meglehetősen távol eső kimeneteket felfestő vízióra változott (*OECD*, 2020). Ezek közül az első kettő konzervatív, visszafogott változást vetít elő, míg a második kettő az oktatás kiszervezését, a kompetenciafejlesztés iskolától való függetlenedését és végül, eléggé megdöbbentő módon, az iskola megszűnését sugallja.

Az utóbbi években Magyarországon a nevelésügy konzervatív-progresszív dichotómiája az (oktatás)politikai és szakmai viták középpontjában szerepelt (lásd: *Lannert*, 2023; *Tate*, 2023; *Orbán*, 2023; *Gloviczki* és *Kis*, 2024; *Koller*, 2024; *Setényi*, 2024; *Knausz*, 2024; *Radó* és *Setényi*, 2024). Ennek ellenére vagy éppen ebből következően Gloviczki Zoltán – aki korábbi helyettes államtitkárként, az Oktatási Hivatal elnökeként és pedagógusképző főiskolai rektorként az oktatáspolitika, oktatásirányítás területein is alapos tapasztalatokkal rendelkezik –, könyvében több ponton utasítja el a konzervatív és progresszív pedagógiai narratívák szembeállításának relevanciáját. A két narratívát egymás szélsőséges karikatúrájának tartja. A két tábor gondolkodását kissé leegyszerűsítve így vázolja fel: „a hagyományos iskola működését bármiért is féltve őrző körök vagy emberek már vizionálják is, hogy (a 21. századi) kompetenciák fejlesztésével éppen darabokra hullik az európai és észak-amerikai köznevelési rendszer" (98), és: „Progresszívnek pedig az [tekinthető], aki a technológia adta előnyöket megpróbálja alkalmazni egyébként változatlan célokkal és paraméterek mellett folyó pedagógiai munkájában" (103). Gloviczki Zoltán a könyvben – talán szándékosan – nem ad fogódzót azok számára, akik azt várják, hogy véleményt formáljon a diskurzusról. Ezt korábban Kis Norbert jogászprofesszorral közös reflexiójában megtette a Kommentár folyóiratban (*Gloviczki* és *Kis*, 2024) Orbán Balázs cikkére (*Orbán*, 2023) adott válaszában. A szembeállítást akkor is feleslegesnek tekintette, a dichotómia helyett a konzervatív „fordulat" mögötti tartalomról szóló diskurzus jelentőségére, a paradigmaváltás helyett az „újrakezdés" fontosságára hívta fel a

több ponton utasítja el a konzervatív és progresszív pedagógiai narratívák szembeállításának relevanciáját

figyelmet, és megfogalmazott egy oktatáspolitikai ideált is, amelynek célja „távolról sem a 19–20. századi iskola feltámasztása, hanem a múltjában éppen szétmálló és csődöt mondó 19–20. századi paradigma helyett egy értelmes, meggyőzésre és érvelésre kész, megalapozott, biztos és értékalapon válogatott, majd feldolgozott hagyományokra épülően korszerű tudással rendelkező, ahogy mondani szokták, vonzóan hiteles és kompetens állampolgárokat nevelő rendszer" (*Gloviczki* és *Kis*, 2024).

Az idézett folyóiratcikk is felhívja a figyelmet, hogy az iskola mellett kimagasló szerepre tett szert a tanulásban a digitális médiatér. *A holnapután iskolája* részletesen foglalkozik az emberiséget körülvevő, mesterséges intelligencián alapuló, közösségi médiaplatformokat és virtuális tereket működtető online világ jelenségeivel és rövid történetével is, amelyeket összegezve a ***metaverzum*** ernyőfogalmával nevez meg.

Egy „látszólagos fejlődés" eredményeinek és a „19. század célkitűzéseinek szolgálatában álló" eszközöknek tekinti a legtöbb digitális tananyagot, okostáblát, tanulásmenedzsment-szoftvert. Rövid áttekintést ad az emberiség külső adattárolóiról az első barlangrajzoktól kezdve „az utolsó ember által uralt adathalmazig", a Wikipédiáig. Utóbbit tekinti csúcspontnak az emberiség állandó információgyűjtő törekvésében, amelyben még meghatározó az emberi irányítás.

Tárgyalja a véleménybuborékok jelenségét, kialakulási folyamatát és a hátterében álló mesterségesintelligencia-alapú szűrőket. Megemlíti a deepfake-technológia exponenciálisan növekvő veszélyeit, de az ókori művészetre és 20. századi diktatúrákra hivatkozva felhívja a figyelmet arra is, hogy a megtévesztés és a hamisítás újabb, de nem az első kísérletéről van szó (113).

Az emberi gondolkodás és a mesterséges intelligenciát működtető algoritmikus gondolkodás különbségeit Alan Turing és Neumann János tesztje, illetve Noam Chomsky generatív nyelvelmélete alapján deríti föl. Konklúzióképpen egyértelműen a kreatív emberi gondolkodás egyediségét hozza az algoritmikus működéssel szemben.

Az érzelmi intelligencia lemásolhatatlanságának előnyét említi a mesterséges intelligenciával folytatott versenyben, és egyúttal fejlesztését a korábbiaknál is kiemeltebb feladatnak látja.

Számba veszi azokat a „gépekkel" és algoritmusokkal szemben hátránynak is tekinthető emberi tulajdonságokat és jelenségeket, amelyek a jövőben kulcsfontosságúak lehetnek. Elsőként a *józan paraszti ész* koncepcióját említi, amelyhez a limitált mennyiségű információ leghatékonyabb felhasználását társítja.

> a társas intelligenciát és az empátiát kiemelt területnek tekinti

Amerikai példákat hoz az egyetemi ismereteket megalapozó kurzusokra a Chicagói, a Columbiai és a Washingtoni Egyetemről, amelyek címében a *kritikus gondolkodás*, *informatikai gondolkodás* és *a „baromságok leleplezése"* szerepel (134).

Módszerként és eszközként négy terület fejlesztését ajánlja. A 4C-ként rövidített 21. századi kompetenciák közül a kritikus gondolkodást és a kreativitást „*a világ megközelítéseként*", míg a kooperációt és a kommunikációt „*egymás megközelítéseként*" interpretálja. A négy tudás-, attitűd- és képességhalmaz egyes elemeit külön-külön

vizsgálja és aktualizálja, többek között a hálózatelméletek felől közelítve őket. A kreativitással kapcsolatban kiemeli, hogy téveszme „*különleges emberek sajátjának*" tekinteni. Összehasonlítja a természetes és mesterséges rendszereket, a személyes emberi szociális együttműködést és a virtuális hálózatosodást.

A pécsi egyetem nyelvi intelligenciát fejlesztő jógyakorlatait elsőrangúnak, a társas intelligenciát és az empátiát kiemelt területnek tekinti – jelzi, hogy ezek mind hozzájárulhatnak a holnap iskolájának sikerességéhez. A valós emberi verbális és nonverbális kommunikáció biológiai különlegességét emeli fókuszba, és összehasonlítja a virtuális kommunikációval és a mesterséges intelligenciaplatformok interakcióival. A kooperációt a valós kapcsolatok és közösségek kommunikáción alapuló vetületének tekinti. Sportszurkolói hasonlatokkal színesíti a csoporthatás bemutatását, a sokszínű tagság közös csoportidentitásának kialakulását és a közös munka szempontjait. Zárásként felveti a kérdést, hogy a mesterséges intelligenciának lehet-e humorérzéke. Válaszában felhívja a figyelmet, hogy habár algoritmizálható, a pedagógiai munkában a humor egy komplex kommunikációs eszköz, amit csak tudatosan és körültekintően lehet használni.

A szerző szerint a holnapután fő kérdése, hogy tényleg utolért-e minket a mesterséges intelligencia. A kérdés mélyebb megértéséhez az emberi intelligenciát elemzi. A témakör áttekintéséhez Gardner, Sternberg, Goleman és további szerzők elméletét ismerteti röviden. A kérdéskör kapcsán szót ejt a mesterséges intelligencia önfejlesztési lehetőségeiről is, amelyet genetikus programozásnak neveznek. Ezt a folyamatot a természetes kiválasztódáshoz és a kíváncsiság hatásához kapcsolja.

A Mona Lisához zarándokló milliók példáján keresztül azt mutatja be, hogy amikor az emberi tényezőnek jelentősége van, akkor az emberi kulturális megnyilvánulásra leszünk kíváncsiak. Ezzel szemben a naptárbejegyzések létrehozását és más hétköznapi feladatokat átvehet az AI.

Három kiemelten sikeres irányról ír, ahol az AI már jelenleg is éllovas: (1) a nyelvoktatás, (2) a matematikai képességfejlesztés és (3) az egyes agyi funkcióikban gátolt gyerekek támogatása. Emellett három korábbi pedagógiai célt adaptál a metaverzum kontextusára: (1) az alapvető tudás fejlesztését, vagyis az alapvető ismeretek és kompetenciák szerepét, (2) a személyiségfejlesztést, valamint (3) a tanulás tanulását és annak gyakorlati alkalmazását.

> a hagyományos fegyvereinktől jobban kell tartanunk

A szerző szerint az AI egyik alapvető hiányossága, hogy nem képes fontossági sorrend szerint szelektálni az információk között, ezért még inkább felértékelődik az alapvető tudás elsajátítása. A személyiségfejlesztés kapcsán olyan kulcsfontosságú jellemzőkre helyezi a hangsúlyt – mint a kíváncsiság, a koncentrációs képesség, a kezdeményezőkészség, a megküzdési stratégiák, az etikus magatartás és a vezetői készségek –, amelyek erősítése a metaverzumban különösen előnyös lehet. A mesterséges intelligencia által irányított metaverzumot a drogokhoz hasonlítja, amelyek szerinte a

látszólagos irányítás (kokain) és a látszólagos biztonság tudatállapotának hatását (heroin) keltik. Az illegális drogok okozta függőséggel szemben ugyanakkor felhozza az orvos által tervezetten és kontrolláltan előírt használatot, mely utóbbinak társadalmi megfelelője a metaverzum esetében is elérhető. A mindennapokban felmerülő félelmekkel kapcsolatban szkeptikusan megjegyzi, hogy az emberiségnek számtalan eszköze áll már most is rendelkezésre önmaga elpusztítására. A szerző szerint az AI is lehet egy ilyen eszköz, de megállapítása szerint a hagyományos fegyvereinktől jobban kell tartanunk.

Az *emberi szöveg hatalmáról* külön alfejezetben esik szó, amely a kisgyermeknevelés növekvő relevanciáját is hangsúlyozza a holnapután iskolájában. Gloviczki Zoltán szerint a kötet korábbi fejezeteiben megfogalmazott célok elérésének egyik kulcsa a későbbi hatékony információfeldolgozást segítő narratív kompetencia fejlesztése és az önálló olvasóvá válás.

A szerző eljut addig a kijelentésig, hogy *„napjaink IKT- és STEM-központú oktatási ideáljai helyett itt is megfontolandó a visszatérés saját emberi pályánkra, a szöveget és az irodalmat helyezve középpontba. Ha másért nem, éppen versenyképességünk érdekében. Érdemes felidéznünk a 21. századi munkaerőpiaci igényeket, és végiggondolni, vajon a holnap és a holnapután szükséges kompetenciákhoz melyik út vezet egyenesebben."* (241)

Gloviczki több aspektusból tekint a kötelező olvasmányokra. Saját édesapja példáján keresztül árnyalja gyermekeinknek a közös kulturális kánon részét képező regények megjelenésétől számított kulturális és időbeli távolságát. A regények lecserélése és szokásos kikérdezése között kompromisszumként azt ajánlja, hogy egyszerűen „tanítsuk meg" őket ahelyett, hogy elvárnánk a meglehetősen nagy feladatot jelentő önálló értelmezést és feldolgozást.

Álláspontja szerint az AI által automatizált vagy kiváltott tevékenységek miatt keletkezett szabadidőben is az emberi művészetnek kellene megjelennie. Röviden vázolja a motiváció tudományos diskurzusának központi fogalmait, a sikerorientált és kudarckerülő késztetések kettősségét, a külsőtől a belső motivációhoz vezető utat és a kettő ötvözetét.

A tanárképzést az oktatási rendszer egyik *„legmakacsabb alrendszerének"* (265) nevezi, amelynek álláspontja szerint *„elemi újragondolására van szükség"* (268).

Az amerikai McKinsey tanácsadócég közel húszéves jelentésére hivatkozva a pedagógust emeli a hatékony oktatás középpontjába. A jelentés három szempontot sorol fel az oktatási rendszer hatékonyságának növeléséhez: (1) megfelelő jelentkezők kiválasztását, (2) a minőségi tanárképzés kereteinek kialakítását, amelyben eredményes pedagógusok végeznek és (3) annak biztosítását, hogy minél több gyermek részesüljön a számára legjobb oktatásban. Gloviczki a pedagógusképzés és -továbbképzés újragondolását kiemelt feladatnak látja, amelyben a *módszertannak* fontos és megújuló szerepet szán, de ennek gyakorlati szempontjait nem ismerteti részletesen. A pedagógusképzésben korábban is érintett vezetőként, jelenleg a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési

az oktatási rendszer egyik „legmakacsabb alrendszere"

Bizottságának elnökeként sem könnyíti meg az olvasó dolgát azzal, hogy a *minőségi tanárképzés* feltételeit és tartalmát részleteiben nem világítja meg. Pedig különösen izgalmas téma ez a magyarországi tanárképzésnek az utóbbi két évtizede után most közelgő – immár negyedik – reformjának pilotprogramja és a közszolgálati tanárképzés indulásának tükrében.

A szerző az 1956-os forradalom példáján történelmi, míg a *Légy jó mindhalálig* klasszikusán keresztül irodalom-tanításmódszertani kérdéseket is felvet. Ezek ugyanakkor elnagyolt kísérletek a gyakorlat közelítésére. A történelmi példát a kutatásalapú tanulás információátadáson túlmutató szerepének leegyszerűsítésére használja a szerző. Nem bonyolódik bele egy valódi kutatásalapú tanóra megtervezésének részleteibe és kihívásaiba, a megfelelő források és instrukciók kiválasztásának folyamatába, csupán jelzi, hogy ez kívánatos lenne. A regényekről az a rövid konklúzió születik, hogy „meg kell tanítani őket" a diákok számára. Az olvasó ezek mellett szívesen látott volna több olyan példát, amelyek az iskolai osztálytermekhez és az egyetemi szemináriumokhoz közelebb esnek. Ezek talán egy következő kötet ambícióit bővítik.

A mű a klasszikus tantárgyak kronologikus megközelítésének a természettudományok mintáját követő megszüntetését, a „történeti fonal elengedését" és a problémaközpontú tematikus megközelítést tartja kívánatosnak. Érvelésében a diákok személyes, tananyaghoz fűződő kötődésének kialakítása jelenik meg. Ezzel szemben a kronológia ok-okozati kapcsolatrendszerét elveszítő tanítási megközelítés könnyedén vezethet az inga átbillenésével dehistorizációs jelenségekhez, amelyek már jelenleg is kritika tárgyát képezik az angolszász társadalmakban (*Tate*, 2023; *Williams*, 2024).

A holnapután iskoláját tehát számos alapelv határozza meg, amelyek közül kiemelkedik az *érzelmi intelligencia és a személyiségfejlesztés* felértékelődése a metaverzumban, valamint az ezeket is megalapozó *kisgyermekkori olvasásközpontú* nevelés. Gloviczki Zoltán álláspontja szerint ezek olyan emberi szempontok, amelyek az emberiség kulcsszerepének megőrzéséhez elengedhetetlenek bolygónkon.

A kötet fontos kulcsszava az *egyensúly*. Az egymást követő fejezetekben a neveléstudomány szaknyelve, naprakész kutatások rövid és tömör, informatív ismertetése izgalmas és helyenként humoros fordulatokban keveredik a tudománynépszerűsítéssel. A felvetett jelenségeket gyakorlati példák sora segít értelmezni a GPS és az offline térképek kognitív különbségétől kezdve a Mona Lisa és a kultúrafogyasztás kapcsolatán át az informatikaérettségiig és a helyes lapozási technikáig.

> az emberiség kulcsszerepének megőrzéséhez elengedhetetlenek

Ha többet szeretne megtudni az OECD, a Világbank, az UNESCO és az EU a témában releváns munkáiról, neveléstörténetről, memóriáról, generációkról, pszichológiáról, intelligenciáról, informatikáról, deepfake-ről, genetikus programozásról, kötelező olvasmányokról, a mesterséges intelligenciáról és az emberről, esetleg érdekli a töltött káposzta, illetőleg Gloviczki Zoltán és az AI kapcsolata, akkor olvassa el *A holnapután iskoláját*.

IDÉZETT FORRÁSOK

Gloviczki Z. és Kis N. (2024): Gondolatok egy új oktatáspolitika margójára. *Kommentár*. 2. sz. Letöltés: http://www.kommentar.info.hu/cikk/2024/2/gondolatok-egy-uj-oktataspolitika-margojara (2025. 01. 28.).

Knausz I. (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*. **19**. 7–8. sz., 71–83. Letöltés: https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20874 (2025. 01. 28.).

Knausz I. (2024): Progresszív-e vagy? A pedagógiai ideológiák nyomorúságáról Nicholas Tate könyve ürügyén. *Katafóra*. Letöltés: https://katafora.hu/knausz-imre-progressziv-e-vagy/#_ftn14 (2025. 01. 28.).

Koller H. (2024): Zseniális volt a poroszos oktatási rendszer az MCC kutatója szerint. *Szegeder/Telex*. Letöltés: https://telex.hu/belfold/2024/03/09/poroszos-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged (2025. 01. 28.).

OECD (2020): *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, *Educational Research and Innovation.* OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/178ef527-en

Orbán B. (2023): Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentári* 4. sz. Letöltés: http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez (2025. 01. 28.).

Radó P., Setényi J. és Új Pedagógiai Szemle (2024): OktpolCafé 2010–2014 – Múlt és jelen. Az Új Pedagógiai Szemle kérdéseire válaszolnak az alapítók. *Új Pedagógiai Szemle.* **74.** 7–8. sz., 5–13. Letöltés: https://upszonline.hu/index.php?article=740708006 (2025. 01. 28.).

Ritchie, H., Samborska, V. Ahuja, N., Ortiz-Ospina, E. és Roser, M (2023): Global Education. *Our World in Data.* Letöltés: https://ourworldindata.org/global-education (2025. 01. 28.).

Setényi J. (2024): Konzervnyitó – Az MCC kutatójának válasza a Telex cikkére. *Index.* Letöltés: https://index.hu/velemeny/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatas (2025. 01. 28.).

Szűts Z. (2014): *Egyetem 2.0: Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban.* Kodolányi János Főiskola. Letöltés: https://mek.oszk.hu/14400/14454/14454.pdf (2025. 01. 28.).

Tate, N. (2023) Konzervatív iskola. MCC Press, Budapest.

Williams, J. (2024) History in crisis – Why do so few students want to study history nowadays? *Substack*. Letöl tés: https://cieo.substack.com/p/history-in-crisis (2025. 01. 28.).



Árvai Tamás (13): „Ellentét”
Apagyi Mária és Lantos Ferenc pedagógiai műhelyéből

KISS GÁBOR: RÉGI SZAVAK KISSZÓTÁRA; KIHALT SZAVAK KISSZÓTÁRA; ELVESZTETT SZAVAINK KISSZÓTÁRA. TINTA KÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 2023; 2024; 2025.

Bodnár Ildikó: Egy szótártrilógia bemutatása

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.11

„A halhatatlan szavak túlélik az embert és a történelmet."
Kosztolányi Dezső: *Szokásmondások*[1]

A *Tinta Könyvkiadó* 2023-ban, 2024-ben és 2025-ben – *Az ékesszólás kiskönyvtára* sorozat 91., 92. és 93. darabjaként – három kisszótárat bocsátott olvasói rendelkezésére, melyek a *Régi szavak kisszótára*, a *Kihalt szavak kisszótára* és az *Elvesztett szavaink kisszótára* címet viselik. A három kötetet maga a szerkesztő és kiadó Kiss Gábor nevezi a harmadikként megjelent kötet előszavában többször is *szótártrilógiá*nak.

Mindhárom kötet második oldalán különböző szerzőktől származó mottót találunk, valamennyi a magyar nyelvről, illetve anyanyelvünk szavairól szól. A jelen írás számára mottóként magam is ezek közül választottam ki Kosztolányi Dezső egyik idézetét. Annak a Kosztolányi Dezsőnek a szavait, aki nemcsak a huszadik századi magyar líra és próza egyik legnagyobb mestere, nyelvművésze volt, de méltán nevezhető a magyar szavak és a szótárak szerelmesének is. A most bemutatandó szótárak megjelenése magában is igazolja *a szavak halhatatlanságáról* szóló mondat tartalmát; némelyik szavunk évszázadok hosszú sora óta velünk van.

A *trilógia* megnevezés leginkább művészi alkotások címében, illetve címének kísérőjeként jelenik meg, elsősorban regények, elbeszélő költemények, de akár drámák, filmek, zeneművek esetében is – szótártrilógiára azonban nem nagyon bukkanni a szakirodalomban. Ez érthető is: a szótárak a nyelvpároknak megfelelően leginkább párosával szoktak egy vagy két kötetben megjelenni, a nagy egynyelvű értelmező szótárak pedig a leggyakrabban háromnál jóval több kötetet vonulatnak fel. A szótártrilógia ritka jelenség.

Miért említheti a szótárakat Kiss Gábor *trilógia* néven? A trilógiákat jellemzi a szerző azonossága és a cselekmény, a mese avagy egyszerűen a tartalom összekapcsolódása, folytonossága. Ezek azok az ismérvek, amelyek trilógiává teszik az egyébként a lábukon önállóan is megálló műveket. Nos, a fenti feltételek itt is teljesülnek. A szerző – jelen esetben a szótárszerkesztő – mindegyik szótár esetében Kiss Gábor. A tartalmi összekapcsolódás pedig már a művek címében és alcímében is kifejeződik. A *Régi szavak kisszótárának* alcíme: *A régi világ 3600* ***kihalt, kiveszőben lévő*** *és nehezen érthető szavának*

[1] Ld.: Kosztolányi Dezső (1971): *Nyelv és lélek*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 51–53.

magyarázata diákoknak; a *Kihalt szavak kisszótáráé*: a *Nyelvünkből* ***eltűnt*** *7650 szó, szójelentés és szókapcsolat magyarázata*, végül az *Elvesztett szavaink kisszótárának* címlapján ezt az alcímet olvassuk: *A magyar nyelvből évszázadok alatt* ***eltűnt*** *6250 szó és szójelentés magyarázata*. A három munka címének és alcímének együttese egyaránt utal a kötetek összefüggésére, így teljesen jogos trilógiaként való bemutatásuk. Ugyanakkor a három kötet eltéréseket is mutat, amennyiben ívük a főként diákközönségnek szóló egyszerűbb megvalósítástól a tudományos elmélyültség magasabb fokán álló változatokig húzódik; a legigényesebb és legtöbb információt a harmadikként megjelent kötet nyújtja, amely utal a szavak eredetére is. Megmutatkozik ez még a harmadik kötet szócikkeinek terjedelmében is; egyik-másik közülük szinte miniesszé, illetve nagyon gazdag szókapcsolatokban. Kiemelhetők ebből a szempontból a harmadik kötet *éh*, *jóg*, *komplár* és *titoknok* szavairól írottak. De még több magyarázattal találkozunk ott, ahol „csupán" a jelentések változtak meg, ott ugyanis még nagyobb szükség van kiegészítő információkra, ld.: a *falka,* a *szakasz*, a *szer,* a *tárgy*, a *tér* szavakról szóló szócikkeket.

egyik-másik közülük szinte miniesszé

Ami a szótárak szavait illeti, egy részük – főként a népnyelvi eredetűek – akár ma is lehetnének a magyar nyelv aktív szókincsének a részei, és egyes nyelvjárásokban valóban élnek is még, mint arról az *Új magyar tájszótár 1–5.* kötetei is tanúskodnak.[2] Így például a *hengerbuckáz(ik), hengerbócoz* (93/84)[3] szavakat az ott írottak szerint több nyelvjárásban ma is megtaláljuk (ÚMTsz., 2. k., 921.), mégpedig a köznyelvi *bukfencezik* értelemben. Igaz, újabban sok nyelvjárási forma maga is lassan a feledés homályába vész.

A jelen kötetekbe összegyűjtött szavak tehát ismét a szemünk előtt vannak, s előrebocsátom, hogy a nyelvbe való igazi „visszavezetésükre" talán érdemes lenne felhasználásukkal novellát íratni, nyelvi játékokat, vetélkedőket kigondolni – biztosan lennének érdeklődők. Mivel ezzel az írásommal nem kismértékben magyar szakos kollégáim érdeklődésére számítok, néhány felhasználási ötletet az egyes szótárak ismertetésének a végén be is mutatok. A három kötetben együttesen 17500 szó található, minimális átfedéssel.

A *RÉGI SZAVAK KISSZÓTÁRA*

A munka alapjául a kiadó 2012-ben megjelent *Régi szavak szótára* című kötete szolgált.[4] *A magyar nyelv kézikönyvei* sorozat 25. tagjaként kiadott, igen gazdag szókincsű szótár 19 ezernél több szót és csaknem 27000 szómagyarázatot tartalmazott. Az új, leginkább diákoknak szánt 2023-as kötet maga is sok, összesen 3600, a régebbi korokban használt, és máig többé-kevésbé – leginkább egy mai felnőtt olvasó számára – ismerősnek tűnő szót tartalmaz. De a kötet fő címzettjeinek, a diákoknak talán jóval kevésbé ismerősek ezek a

[2] B. Lőrinczy Éva (szerk.; 1979–2010): *Új magyar tájszótár 1–5.* Akadémiai, Budapest.
[3] A szótártrilógia idézeteinek lelőhelyére vagy a 91-es, 92-es és 93-as kötetszámmal, vagy a fenti számok egyikének és a megfelelő oldalszámnak az együttesével utalok (*91/55*).
[4] Kiss Gábor (2012): *Régi szavak szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

szavak, mint az idősebb korosztálynak. Ha az *o* betűs szavak köréből pl. az *ocsú*, az *ojtás*, az *órakulcs* immár nem érthető, abban az életmódváltozásnak, a szavak hangalaki módosulásának és az utóbbi évtizedek rendkívül gyors technikai haladásának egyaránt szerepe van. Mindenképpen érdemes tehát éppen a diákoknak forgatniuk a szótárat.

Az *Előszó*ban arról olvashatunk, hogy *anyanyelvünk a legnagyobb hungarikum*, nyelvtanának minél részletesebb leírása, szókincsének sokoldalú vizsgálata közös kötelességünk. De kiemelten kötelességének érezheti ezt egy főként egynyelvű szótárak kiadására specializálódott kiadó.[5] A régebbi korok szókincsének ismerete „nélkülözhetetlen irodalmi örökségünk megértéséhez" – ezt a gondolatot már az *Előszó* befejező soraiban olvashatjuk (91/10).

A szerkesztést is érinti az a szintén már itt megjelenő gondolat, hogy a szótár „nem sorolja fel, nem adja meg a nyelvünkben ma is élő szavak széles körben használt mai jelentéseit, hanem minden esetben a szónak csak a régies jelentését magyarázza" (91/8). Azaz: a szótár ismerős szavak mára ismeretlen *egykori jelentéseire* hívja fel a figyelmet, azokat közli. Ez mind a három szótárra érvényes. S hasonlóan egységes a szótárakban – a szótárírás legújabb törekvéseit követő módon – az egyes szócikkek felépítése, az alapvető információk (címszavak, alakváltozatok, szófaj) megadása, a nyomdai jelek értelmezése.

A kötet bevezető oldalain leírás és példák mutatják be a *régi*, a *kihalt*, az *elfeledett* és a *kiveszőben lévő* szavak közti különbségeket (91/7–8), és a szerkesztő itt szól a szókincs változásának lehetséges okairól is. Az olvasók közül ki-ki maga is próbát tehet, hogy nagyjából kéttucatnyi egymást követő szóból hányat ért meg, illetve hány esetben kell a szótár nyújtotta értelmezéshez, magyarázatokhoz fordulnia.

A kötetben a hatoldalnyi *Előszó*t a szótári rész 141 oldala követi. Az itt nyújtott információk igen hasznosak lehetnek még ismerősnek tűnő szavak esetében is, pl.: *hévfürdő*, *hídpénz*, *húshagyókedd*. Azt régóta tudjuk, hogy a gondolkodással kapcsolatos szókincsünk, főként igéink egy része konkrét cselekvésekre, pl. *mérlegelés*re, *mérés*re utal, ld.: *fontolgat, latolgat,* de ilyen maga a *mérlegel* ige is. Azaz a tárgyak kézben tartása, súlyának megbecsülése az eredete ezeknek a kognitív folyamatokat megnevező igéknek. A szótártrilógia első kötetében megtaláljuk a *font*, *lat* címszavakat is, látjuk magunk előtt, ahogy a csaknem egy kilónyi (*font*), vagy a másfél dekányinál alig nehezebb súlyt (*lat*) is a kezünkben tartva valamit szó szerint véve *mérlegelünk*, *fontolgatunk*, *latolgatunk*. Az átvitt értelmű jelentés fokozatosan alakulhatott ki. A kiindulást jelentő főnevekkel kapcsolatos ismeretek közelebb visznek igéink megértéséhez.

szó szerint véve mérlegelünk, fontolgatunk, latolgatunk

De hogy az aratás után a *tarló*n, vagyis a *tallón* maradt kalászok (a *talló* címszó itt a régiségben használatos szóalak), avagy a szüret után a tőkéken vagy a gyümölcsösben a fák ágain ott felejtett *benge*/*bönge* után való kutatás további, mára szintén elvont jelentésű igék kiinduló szava lett, arról, lehet, kevesebben tudnak. Arra, hogy akár a könyvek lapjain, újságoldalakon *tallózni*, vagy

[5] Ld. ehhez a Tinta Könyvkiadó bemutatkozó oldalán olvasható sorokat: https://www.tinta.hu/spg/221127/R-O-L-U-N-K

folyóiratokat *böngészni* a fenti főnevek tövéhez kapcsolódik, épp e szótár szócikkeinek tanulmányozása nyomán döbbenhet rá az olvasó. A címszavak közt szintén szereplő *tarlóz* ugyanakkor továbbra is konkrét jelentésű maradt 'szedeget', 'gyűjtöget' értelemben, s csak később tűnt el a nyelvhasználatból.

Számos szócikket lenne még érdemes felidézni akár kedvcsinálónak is, itt néhány címszót említek még: *apanázs*, *bakator*, *csürhe*, *csütörködik, karmantyú, pipeskedik*, *vademecum*, avagy: *kakasülő*, *lóállás*, *macskaméz, malaclopó, rókamál, tyúkborító*. Ha néhányat ismerősnek találhatunk is közülük, azok biztosan nem a mai jelentésükben voltak használatosak a régiségben; nézze csak meg ki-ki az akkori jelentést! Tanórai vagy otthoni (könyvtári) feladatnak tűzhető ki, hogy a diákok ezeknek – vagy a választásuk szerinti másik hat-hét szóalak jelentésének – utánanézzenek, avagy konkrét feladatok során foglalkozzanak például a következőkkel:

a) Mit jelentenek azok a nevek, amelyeket a régiségben nem névként is használtak (ezért a kis kezdőbetűs írásmód), pl.: *attila/atilla, béla, bence, benjámin, döme, ferencjóska, gyula*?

b) Csoportmunkában lehet gyűjtetni a szótárból, és egymással megismertetni bizonyos régi foglalkozásokat (*bakács, bakó, pákász, pirulacsináló, rekruta, szeminarista, vicispán*).

c) Feladat lehet megtalálni egyes madarak (*bakcsó, bagó, dalabáj, kajdács*), emlősállatok (*tevekecske, tevepárduc, tigrisló, féreg*), növények, gyümölcsök (*karórépa, zölddinnye*) egykori nevét, magyarázatot is adva a régi szóhasználatra!

> Kémiatanár legyen a talpán, aki ezeket felismeri!

A *KIHALT SZAVAK KISSZÓTÁRA*

A másodikként megjelent *Kihalt szavak kisszótárának* forrása Ballagi Mór *A magyar nyelv teljes szótára* című kétkötetes munkája volt 1867-ből. A kisszótár tizenhárom oldalas előszavát – a forrásmű itt bemutatott több sor hosszúságú alcíme[6] miatt is különleges voltának elemzésével (1), a szócikkek felépítésének hat nagyobb és hét apróbb fejezetével (2), melyekben megjelenik a homonimák, többjelentésűség, illetve a stilisztikai és a szaknyelvi minősítés kérdésköre is – mindenkinek a figyelmébe ajánlom. *A szótár célja és célközönsége* szintúgy érdekességeket tartogat az olvasók számára. Itt szól a szerkesztő a nyelvújítási szavakról, amelyekből egy kisebb csokorra valót – úgy harminc kémiai elem nevét – át is nyújt az olvasóknak (92/17). Kémiatanár legyen a talpán, aki ezeket felismeri! Íme néhány példa: *bűzeny*, *folyany*, *légeny* (vagyis bróm, fluor, nitrogén) stb. (92/17).

A 150 éve megjelent Ballagi-szótár nagyon sok régi, tájnyelvi, vagy éppen a nyelvújítók alkotta szava valóban kihalt, az utóbbiak közül számos még azelőtt, hogy igazán elterjedhetett volna. A *kihalt szó* minősítést már maga Ballagi Mór is alkalmazta

[6] *„[…] melyben az egyes szók különböző értelmeinek körülírás általi szabatos meghatározásán kívül különös figyelem van fordítva azoknak szójárásos, közmondási, irodalmi stb. használatára, valamint a szaktudományi és ipari műszókra is. Nélkülözhetetlen segédkönyv minden rangu és rendű magyar ember számára”*

szótárában, igaz, ő a saját koránál régebben eltűnt szavakra: ezeket kereszttel, a tájszavakat pedig csillaggal jelölte meg. Érdekes a nyelvújítási alakok akkori (az 1850–1860 körüli időszakból való) nagy száma. Szily Kálmánnak nyelvújítási szótára létrehozásakor, 1900 körül talán már könnyebb dolga volt a valóban használatos új szavakat belevenni a szótárába, bár nála is van pl. *örömlihegő* szó.[7]

Az *Előszóból* az is kiderül, hogy „a *Kihalt szavak kisszótára* egyik nagy erénye, hogy a szócikkekbe beépítve 1850 olyan összetett szót, ill. szókapcsolatot (újabb nyelvészeti szakszóval: kollokációt) sorol fel (esetenként magyaráz), melyek egyik szava a címszó" (92/15–16). Példák a szókapcsolatok egyszerű bemutatására, illetve magyarázatukra:

a) A *repös, repes* címszónál olvashatunk két szókapcsolatot is: *repes a kalitból kiszabadult madár*, *repös örömébe a szív*; a *sarval* ('gyalul') igénél találjuk a *káposztát sarval* kifejezést. A *surlódik* korábbi jelentése nyomán pedig, amely a Ballagi-szótár megfogalmazásában 'valaki valakihez hízelegve oda simul' volt, találjuk példának *a kis gyermek anyjához surlódik* mondatot.

b) És ahol a magyarázat valóban elkel: *tellegeti magát*: kelleti magát, illetve – mivel a *rákláb* jelentése 'rákolló', avagy egy mezőgazdasági eszköz neve – szükség lehet a magyarázatra a *ráklábon jár* szókapcsolatot követően, ennek jelentése ugyanis: 'felettébb lassan mozog'. A közel kétezer szókapcsolat akár töredékének a feleleventése ugyancsak gazdagíthatná nyelvhasználatunkat, beszédünket, ld. pl.: *csodás tüneményű, nyár, tél dereka, drágaterémtette jó étel*.

Az *Előszó* továbbá számadatokat vonultat fel, amelyek megmutatják a különböző *szófajoknak* a kötetben való előfordulását (4273 főnév, 2011 ige stb.), az egy-, a két-, illetve az ennél is több jelentésű szavak számát, illetve a szótárban az egyes szakterületekhez tartozó szókincs nagyságát (92/8–13).

A szótári rész a 19. oldaltól a 229. oldalig terjed, az 'apa' jelentésű *aba*[1] főnévtől a *zsürmöl* 'vízben vájkál, kezével kaparász' igéig. Természetesen a hét és félezernél is több kihalt szó egymagában is sok érdekes hangzást, jelentést hordoz. Íme néhány példa (a jelentések idézését némileg egyszerűsítettem): *adály* 'adomány a szegényeknek', *aggaságoskodik* 'aggódik', *asaly* 'csipkézett szegély a köntös alján'… *zsufánka* 'vízmerítő kanál', *zsukotol* 'suttog'.

S ahol „csupán" a régi jelentésekből tűnt el egy, avagy több, azokra néhány példa itt következik; az idézett szavakat már nem használjuk a szótárunkban olvasható értelemben: a *lakodalom* mint 'valamely helyen való tartózkodás' és 'bűnbánat'; a *márka* mint '24 karátnyi súlyú aranymérték', illetve '13–16 lat súlyú ezüstmérték', a *megtalál* mint 'valakit kérelemmel megkeres' értelemben. Ezek a jelentések nincsenek már meg a magyar nyelvben. Az eltűnt szavak és szókapcsolatok egyike-másika talán felélesztheto lenne, ám a kihalt jelentések aligha hozhatók vissza, többek között a megjelent új jelentések sokasága miatt sem. Különösen nagy

hét és félezernél is több kihalt szó

[7] Szily Kálmán (1902): *A magyar nyelvújítás szótára*. Hornyánszky Viktor Kiadása, Budapest. A szó mai formája *örömtől lihegő* lehetne, amit azonban így sem használunk. Ugyanakkor van *örömittas* melléknevünk, ezt elfogadta a nyelv.

karriert futott be az utóbbi évtizedekben a *márka* szó. A *márka* sokáig volt az említett történelmi súlyegység, majd lehetett elsősorban pénznem, ám az *euró* megjelenése miatt 2002-től már nem a *márka* a hivatalos pénznem sem Németországban, sem pedig Finnországban. Jelenthet viszont a *márka* megkülönböztető jegyet, áruvédjegyet, minőségi gyártmányt, a szolgáltatás, termékek minőségét stb.

A *Kihalt szavak kisszótára* alapján összeállított játékos feladatok kapcsolódhatnak mind a nyelvújítás, mind pedig a nyelvjárások mára különleges hangzásúnak tűnő szavaihoz. A szótárban némileg rejtetten (mert itt még nincs a szavak eredetét jelző utalás), de megtalálható számtalan nyelvújítási szó. Játékos feladat lehet velük kapcsolatban egy sor szóalak, illetve a hozzájuk tartozó jelentés külön-külön való megadása, ahol a feladat az összekapcsolásuk. Keresd a párját! a) *eszély, értemény, észlet, fényész, folyadék, hangora, hírész, ítész, ítészet, kajdács, lovanc, újdondász* és b) *futár, harmonika, következmény, kritika, kritikus, látszerész, lovas, mesterség (amihez értünk), okosság, papagáj, teória, újságíró.*

Különleges hangzású szavaknál lehetne két-két lehetőség közül kiválasztatni a helyes értelmezést: *iperkedik* – Mi a jelentése? a) betegségből lábadozik¸ erőre kap avagy b) felnő, felcseperedik; *iszamodik* – Mi a jelentése? a) nekiiramodik, b) jégen csúszkál; *köppent* – Mi a jelentése? a) kiköp, b) egyet iszik, hörpint.[8]

megtalálható számtalan nyelvújítási szó

AZ *ELVESZTETT SZAVAINK KISSZÓTÁRA*

Az *Elvesztett szavaink kisszótára* című munka, amely a trilógia harmadik kötete, az 1940-ben megjelent, *Balassa József* szerkesztette *A magyar nyelv szótára* című két kötetes szótáron alapszik. A szótártrilógiának ez a harmadik kötete új elemmel – az elvesztett szavak *etimológiájára* és *történetére* vonatkozó ismeretekkel – gazdagíthatja anyanyelvi tudásunkat. *Balassa József* a maga sok-sok régi és tájnyelvi szót is felvevő művének célját így fogalmazza meg: „Összekapcsolni a magyar szókincs jelenét a magyar nyelv múltjával". Ugyanez a 2025-ös szótár létrehozásának egyik alapmotívuma is.

Az *Előszó*nak *A szótár szócikkeinek felépítése* című fejezetét a szerző *a–k pontokig* tizenegy *részfejezetre* osztja; a korábbiaknál nagyobb szerepet kap itt a stílusminősítéseknek, a szóösszetételeknek és a szókapcsolatoknak, közöttük a *szólásoknak* a vizsgálata, egészen új információként pedig a címszavak eredetének a jelzett bemutatása.

Az *Előszó*ban a feldolgozott szókincset illetően nagyjából két tucat nyelv szerepel, amelyektől – mondhatni – ideiglenesen kaptuk a szótár megidézte szavakat. A nyelvek némelyikéből (latin, német) jóval kétszáz fölött, ismét másokból olykor csak egyet-egyet (indiai, ír). Az olyan kettős jelzések, mint *arab-spanyol* vagy *francia-német*, az idegen szó „vándorútjára" utalnak: egy-egy arab szó spanyol közvetítéssel, számos francia szó

[8] Hasonló feladatok megjelennek a 2020-as NAT nyomán készült, a 11. évfolyamnak szánt *Magyar nyelv* tankönyv nyelvtörténeti fejezeteihez kapcsolódóan is, pl. a tankönyv 77–78. oldalán. (Oktatási Hivatal, 2021.)

pedig német közvetítéssel jutott el hozzánk. A számok azt mutatják, hogy az 51, közvetlenül a franciából kölcsönzött és azóta elvesztett szó mellett csaknem ugyanannyi a „kerülő úton", a német nyelv közvetítésével hozzánk érkezett, ám hasonló sorsra jutott *francia-német* szavunk is volt, 43 darab. Így egyaránt helyet kaphattak a szótárban a *fezőr*, *guásfesték*, *filtrál* és *parvenű*, illetve a *komfortábli, odiózus, sifőn* és *komplott*.

Jelöli a szótár a nyelvújítási szavakat, valamint jelzi magyarításuk lépéseit is: *ébrény* < *ébredő lény*, az *embrió* magyarítása; *egyközű* „a *parallel* szó magyarítása, két, egymástól mindig egyenlő távolságban maradó vonal iránya"; a *fényírást* alkották a fényképezés számára, a *fotózás* helyett, hogy közülük is csak néhányra utaljak. A nyelvújítási szavakhoz további játékos feladatok kapcsolódhatnának, így a helyes szóalakra való rátalálás. Melyik szót alkották a nyelvújítás idején a *tudomány*ra? a) *delej*, b) *isme*, c) *tudor*?

A bevezetés itt is egy, a szótár jellegéről és célközönségéről szóló résszel fejeződik be, s azzal a gondolattal, hogy a közvetített művelődés- és kultúrtörténeti leírásoknak köszönhetően a szótárat lapozó nemcsak nyelvet (nyelvtörténetet) tanul, hanem egyfajta időutazásnak is a részese lesz. Ez után következik maga a 204 oldalas szótár, ezúttal a másik két szótárénál terjedelmesebb szócikkekkel.

A szótári rész a 15. oldaltól a 219. oldalig tart, itt találjuk meg 6250 elvesztett szavunkat. A címszavak a szokott módon, kövér betűkkel szedve kövér betűtípussal jelennek meg, az értelmezés pedig normál betűkkel következik, míg a nyelvi példák és a szókapcsolatok mindig dőlt betűs írással szerepelnek. Az egyes jelentéseket arab számok különböztetik meg. Nézzük most a *szerelem* szócikket, kissé rövidítve: **szerelem** (A *szeret* ige származéka, a régi nyelvben *szerelm* alakban is.)

1. A régi nyelvben gyakoribb használatú és egyjelentésű volt a *szeretet* szóval; lelki vonzódás valakihez, valamihez: *anyai szerelem, felebaráti szerelem, Isteni szerelem*. 2. Szólás.: *Az ég, az Isten szerelmére!*

Ezen és a *szerelmes* melléknéven kívül éltek még a régi korokban a *szerelmetes*, azaz 'nagyon szeretett' és a *szerelmest, szerelmetest* 'gondosan, szorgalmasan' jelentésű szóalakokkal is. Szókapcsolataik: *szerelmetes fiam*, *szerelmetes atyámfiai*, illetve valaki *szerelmetest járjon*!

Néhány további „megfejtésre váró" szókapcsolat lehet: *nagy gőggel viselték magukat, nyomos idők*, *nyűgbe akadtak*. A harmadik kötetben ötven szólással találkozunk különböző címszavak alatt. Néhányat idézve közülük: *szemesnek áll a világ* (93/79), *szorul a kapca* (93/103), *minden lében locs*; *locsból locsba lépett* (a *locs* jelentése: 'híg sár'; 93/124); *Ne járjon a pampulád!* (93/149).

ébrény < ébredő lény,
az embrió magyarítása

A szótárak szócikkei között elmerülve sok más érdekességre is felfigyelhet az olvasó. Például megfigyelhető, hogy csupán egyetlen egy hang kicserélődése is hatalmas változást képes előidézni. A *babosgat, áros, dedereg* szóalakokban – főként szövegkörnyezet nélkül – nem ismerünk rá az *árus, babusgat, didereg* szavakra, noha az eltérés egyetlen magánhangzónyi (vö.: *Boráros tér*). Hasonlót tapasztalunk a mássalhangzók megváltozása esetén is, nem értjük a *döncöl*, a *póta*, a *zsajog* szavakat. Párjukkal bemutatva: *dön**c**öl* =

*dön**g**öl*, *pó**t**a* = *pó**ly**a*, ***zs**ajog* = *sajog* ismerősebbeknek tűnnek.

A „megfejtés" az lehet, hogy a nyelvünk szavait alkotó hangoknak, pontosabban szólva a *fonémáknak* jelentés-megkülönböztető szerepük van, így akár egyetlen fonémának egy másikra történő kicserélése az adott szóalakban a szót más jelentésűvé teheti, de meg is foszthatja a jelentésétől, mint látjuk.

A további nyelvészeti fejtegetések helyett jöjjön még egy diákoknak szánt feladat. Ehhez Faludy György *Óda a magyar nyelvhez* című, 1940-ben Párizsban íródott költeményének egy vagy több versszakát oszthatjuk ki az anyanyelvi órán.[9] Feladat lesz a versszak vastag szedéssel kiemelt szavainak jelentését a tárgyalt szótárakban megkeresni, a sorokat ennek alapján értelmezni. Egy példa:

> „Kihalt gyökök: **tőzeggel** súlyos rétek
> ahol a fák, mint holt igék kiégtek.
> Ős szók: a szemhatárról századok
> ködéből még derengő nádasok,
> **gyepűs vápákon** elhullt katonák,
> ti **bíbicek, bölények, battonyák**.
> miket vadásztak vén **csillyehajókról**
> s **lápos aszókon**."

Egyetlen feladata maradt még a könyvismertető sorok írójának: megfogalmazni, kik üssék fel, lapozgassák a szótárakat, böngésszék az oldalakat, rövidebben vagy hosszabban elidőzve egy-egy szónál. Az ismertetés egy korábbi helyén magyar szakos kollégáimra utaltam. Rájuk, és velük együtt természetesen diákjaikra is úgy gondolok mint a szótár leendő használóira. A bevezető szövegek olvasmányossága, a szócikkek áttekinthetősége, a szótárban való keresést megkönnyítő ún. lapszéli index alkalmazása az ábécé betűinek megtalálásához – mindez kedveltté teheti a szótárakat a diákok körében.

A szótárat általában is ajánlom pedagóguskollégáimnak, legyenek bármilyen szakosok, illetve más érdeklődőknek, foglalkozástól szinte függetlenül, határainkon innen és túlról. Mindazoknak, akik szeretik anyanyelvünket, érdeklődnek változásai, alakulása iránt, szívesen elgondolkoznak szókincsünk gazdagságán, változatosságán, „titkain". Illetve ahogy a szerző maga írta: ajánlható mindazoknak, „akik veszik a fáradságot és elmélyülnek a szótár szavainak böngészésében".

> gondozzák a szavakat, szinte új életet lehelve beléjük

Fontosnak tartom még hozzátenni: a magyar kultúrának óriási szerencséje, hogy vannak emberek – mint Kiss Gábor könyvkiadó és munkatársai –, akik munkásságukat anyanyelvünknek szentelik, ápolják azt, és védik az eltűnéstől nyelvünk legapróbb kincseit is, mint amilyen akár egyetlen röpke szó (*gaj, göb, lat, lob*). Szinte érezni a lapokon, hogy milyen sok szeretettel válogatják, majd gondozzák a szavakat, forgatják, rakosgatják, s helyezik őket végül a szótárak megfelelő oldalaira, szinte új életet lehelve beléjük. Hogy a halhatatlan szavak valóban „túléljék az embereket és a történelmet", s hiánytalanul megmaradjanak a későbbi generációk számára is.

[9] https://irodalmijelen.hu/05242013-1034/oda-magyar-nyelvhez-faludy-gyorgy-verse



CSATLÓS MÁRTON

„Otthon tanulni, otthont tanulni” – Alulról szerveződő pedagógia keleten és nyugaton

Ízelítő hazai és nemzetközi tapasztalataimból, olvasmányaimból

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.12

NAPLÓ

AZ UTÓBBI ÉVEK MAGYAR MORZSÁI

Az elmúlt 7-8 évben kivettem a részem a munkából az alternatív pedagógiai gondolkodás, kutakodás és munka különböző területein itthon és külföldön. Legutóbb másfél évet töltöttünk Írországban a párommal, ahol belekóstoltunk az ottani demokratikus oktatásba és egyéb közösségi eseményekbe, lehetőségekbe is. Azelőtt itthon dolgoztam a Malom-Alom tanulócsoport alsó és felső csoportjában egy féléves portugál utazás – közösségi iskolák felkutatása – után. Korábban csaknem három évet dolgoztam a budapesti Rogers Iskolában – közben féléves katalóniai önkéntességen vettem részt egy permakultúrás közösségi farmon –, és ez idő alatt végeztem a pedagógia alapszakot a Wesley-n (a már meglévő informatikus-könyvtáros MA-szak mellé). Ekkor már volt némi tapasztalatom iskolákban, táborokban gyerekekkel, fiatalokkal, részben önkéntes, részben professzionális szerepben. A társadalom peremén lévő csoportok iránti érzékenység (menekültek, intézményben nevelkedő gyerekek, tanoda stb.) is vezérelt, valamint a fenntartható élethez kapcsolódó törekvésekhez való vonzódásom. Önkénteskedtem ökofalvakban, részt vettem tudatos művészeti fesztivál szervezésében, illetve önképzőköröket, közösségi zenés jameket szerveztem parkokban, a természetben, közösségi terekben.

Már a kezdeti tapasztalatok és az utóbbi évek ámokfutása az oktatásügyben (és az amúgy is kiüresedő és elöregedő rendszer) elég indok volt, hogy az itthon ismert alternatív pedagógiai gyakorlatok mellett további lehetőségek után is kutassak. Mikor először dolgoztam egy tanulócsoporttal (Mars[1]), akik a zenei témahetük alkalmával kerestek fel minket a párommal, rövid ideig részesei lehettünk egy profin működő önszerveződő kis csoportnak, amelynek tagjai a rájuk bízott gyerekeknek igyekeztek minél érdekesebb és teljesebb élményt adni (esetünkben éppen a zenéről). Ezelőtt is volt fogalmam a

[1] A (már megszűnt) Mars tanulócsoport honlapja: https://marsprogram.hu/

tanulócsoportokról, és tudtam a Rogers Akadémiáról[2] is, ahol középiskolás korúaknak kínálnak külön tanulási utakat (itt szintén sikerült később pár alkalmat eltöltenem), de igazán testközeli érzésként a Marsban tapasztaltam meg, hogy ennyire személyesen és spontán is lehetséges tudást, élményt, jóérzést átadni és szinte közösséget alkotni egy csoporttal ilyen rövid idő alatt (ennek talán a fiatalabb korosztály és a nagyfokú őszinte bevonódás volt a magyarázata). Mindez még a magántanulói státusz eltörlése előtt történt, amikor virágoztak a tanulócsoportok.

Ezek után nem is meglepő, hogy ezt választottam akkoriban pedagógia szakosként kutatási témának, melyet később a szakdolgozatban[3] is kibontottam (egyéb alternatív lehetőségek mellett). Ami lenyűgözött: ezeknek a kis csoportoknak a hálózata és szerveződése, amit a ReSuli Alapítvány fogott össze Rózsa Ildikó koordinálásával (aki egyébként a Mars-csoportot is szervezte). Hogyan alapíts „iskolát",[4] tarts szakmai irányelveket, felelj meg minőségbiztosítási elvárásnak – vagyis: hogy *mire figyelj.* Rengeteget lehetett tőlük és nekünk egymástól tanulni, a kis csoportok megosztották a know-howt (félig-meddig üzleti alapon), és „Virágozzék ezer virág!" jelszóval elkezdték benépesíteni az országot, anyagi gondokkal küszködve, rengeteg energiabefektetéssel. Az állami, egyházi és az alternatív oktatás közt egyre nyíló rést (és egyben niche-t) kihasználva, valódi igényekre adtak válaszokat – egy olyan közoktatásban, ahol egyre többen válnak ellátatlanná, és esnek ki a rendszerből. Ezekben a csoportokban a gyerekek magántanulók voltak, ahol a szülők, illetve megbízott pedagógusok vagy egyéb, több területhez értő felelős felnőttek szervezték a mindennapjaikat. A tanulócsoport adott egy közösséget az elszigetelődés veszélyével élő magántanulóknak, illetve, ahogy a modell bevált, többen már a tanulócsoportot választva váltak magántanulóvá.

> Tényleg veszélyt jelenthetett volna ez a fajta alulról induló szerveződés a rendszernek?

Tényleg veszélyt jelenthetett volna ez a fajta alulról induló szerveződés az akkori rendszernek? Hiszen úgy vágták el a tanulócsoportok történetét a magántanulóság ellehetetlenítésével, hogy alig maroknyi csoport tudott kiskapukat használva fennmaradni, és a jelenség lényegében megszűnt.

Ezt borzalmas érzés átélni egy „kutatónak", aki éppen hasonló csoportokat látogat, és tárja fel a bennük rejlő lehetőségeket és tapasztalatokat, de azt gondolom, még nehezebb lehetett megélni annak, aki

[2] A Rogers Akadémia weblapja: https://rogersakademia.hu/

[3] Csatlós Márton (2020): Kiköltözők tanulóközösségei – közösségi iskolák. Szakdolgozat. Wesley János Lelkészképző Főiskola.

[4] A tanulócsoportok kezdetben a magántanulói státusz lehetőségét használva, a közoktatás „szürkezónájában" működtek, a tanulók vizsgáztatását az iskolarendszer intézményeivel együttműködésben megoldva. A tanulócsoportok nem nevezhetőek iskolának – ezt a tényt és a valós jogi státuszukat a tanulócsoportok különböző módon kommunikálták. A teljesen tiszta helyzet felrajzolása mellett előfordult a szülőket félrevezető kommunikáció is. Ez okozott feszültségeket a tanulócsoportok és az állam között, de a tanulócsoportok világán belül is. Bővebben: Dobos Orsolya (2019): Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle*. **69.** 5–6. (*A szerk.*)

teljes hitével és tudásával benne volt a szervezésben, és a gyerekeknek, akik itt leltek közösséget és örömet a valódi tanuláshoz. Azóta a Sudbury modellt[5] belülről megtapasztalva bizton tudom, hogy lehetséges a minőségi tanulás iskolás szerveződés nélkül, amikor a természetes kíváncsiságot és tanulásvágyat centralizált intézményi rugalmatlansággal és szabályokkal nem nyomják el, és a felelősök emberi léptékben gondolkodnak.

ÖNKÉNTES VÁNDORLÁS

A tapasztalatok gyűjtése a tanulócsoportok bezárásával nem ért véget. A téma (és az otthoni kilátástalanság) további cselekvésre sarkallt. Tanulmányútra indultunk a párommal – saját felelősségünkre – Portugáliába, hogy kézzel fogható tapasztalatokat gyűjtsünk olyan helyeken, ahol valamiféle oktatás-, iskolaalternatíva létezik környezettudatos közösségekben (ez volt a fő fókuszunk akkor). Ilyen ügyben már egy nyáron elindultunk Romániába,6 ott is hasonló közösségi/otthonoktatás után kutatva. Ezúttal a kulcsfogalmak közt szerepelt a holisztikus, demokratikus iskola, a homeschooling group. Ez természetesen magával vonta a Waldorf-, Montessori-, Reggio Emilia-, erdeiiskola- és egyéb formációkat is, többször nehéz is lett volna egy-egy általunk megismert közösséget a fenti csoportokba besorolni. A forma, amelyet választottunk – az önkénteskedés – hátunk mögött álló intézmény és forrás hiányában a saját szerveződésünk sodrában zajlott, ami megadta a szabadságot, hogy mi döntsünk: hova megyünk, meddig maradunk. Az ezt megelőző kutatásaim során már felleltem egy hasznos gyűjteményt, ami könyv formában is elérhető (Eurotopia7) és tartalmaz sok már leellenőrzött öko-közösség kezdeményezést. Egyéb ilyen témájú gyűjtőoldalak szűrése mellett a Workaway8-portál is nagyban hozzájárult küldetésünkhöz.9 Itt regisztrálni kell az éves használatért, és bizonyos összeget fizetni, hogy hozzáférést kapjunk egy sereg önkéntes lehetőséghez, amelyet a világban hirdetnek. Sajnos ez is a kapitalizmus szekerét tolja, de a szolgáltatás hasznos: összeköti azokat, akiknek szükségük van segítségre, azokkal, akik utazni, tapasztalni és a kosztkvártélyért cserébe önkénteskedni szeretnének (ami szerencsés esetben napi 4-5 óra elfoglaltságot jelent). A modell számomra nagyon szimpatikus, ha fair módon használja mindkét fél, csakúgy, mint a szkillmegosztó oldalak vagy akár az autómegosztás (és egyáltalán a közösségi gazdaság ötlete és gyakorlatai). Ezen túl a helyben megismert emberek értékes tudása és

a modell nagyon szimpatikus, ha fair módon használja mindkét fél

[5] Sudbury Valley School, Massachusetts
[6] Csatlós Márton (2000): Otthonoktatás – másutt. *Tani-tani Online.* Letöltés: https://www.tani-tani.info/otthonoktatas_masutt (2025. 03. 25.).
[7] Az Eurotopia weboldala: https://eurotopia.directory/
[8] Workaway weboldal - https://www.workaway.info/
[9] Hasonló oldalak még a WWOOF, ahol főleg farmokkal, természettel kapcsolatos munkákat kínálnak, illetve a HelpX, amit ingyenesen is el tudunk érni, keresni az adatbázisban.

ajánlása vitt minket tovább több alkalommal. Ezekből a tapasztalatokból szeretnék most néhányat megosztani.

„HOLISZTIKUS" TRÉNING

Így jutottunk el az első „iskolába", Észak-Portugáliába, ahol holisztikus oktatás megjelöléssel szerveződött egy tanulócsoport – mint rövidesen kiderült, Montessori-alapon. Már ezzel a névvel is hirdetik az iskolát hivatalosan, a közelmúltban elvégzett tréning okán. Egy kis zavart érzek a filozófiai hátteret és gyakorlatot illetően. Az alapító – aki most nem tanít itt, de heti pár alkalommal megjelenik az intézményben, ahol az adminisztrációt végzi, illetve jógát tart a helyi közösséget is invitálva – leginkább Krishnamurti[10] tanítását helyezi az iskola szellemi hátterébe. Egy apró településen járunk egyébként, a közelben egy nagyváros, az iskola épülete egy állami tulajdonú, de korábban elnéptelenedett, kisebb betonépület. Önkéntesként itt kapunk szállást, egy ideig mi leszünk a cselédszoba lakói, ami nem is volna önmagában rossz dolog, ám sajnos nedves a hely (elhibázott építészeti megoldás), és közeleg az esős évszak. Nincs állandó közösség az iskola körül, a gyerekek itt is magántanulók, a csoportnak az ideológiai közösség adhatja a hátteret. A kis településtől karnyújtásnyira van egy patak, amelyhez első napunk alkalmával elsétálunk a csoporttal. Megtudjuk: a csoportban bevett szokás a rövid séták megtétele a környéken: kanyargós utak, tehenek, hegyek a távolban, sok-sok gesztenye, friss levegő. Sajnos autó nélkül ezeken kívül szinte minden elérhetetlen itt.

> kanyargós utak, tehenek, hegyek a távolban, sok-sok gesztenye, friss levegő

Az iskola vezetője az egyik tanító mellé rendel minket, hogy ő adjon nekünk közvetlenebb feladatokat. Két csoportra oszlik a suli: az első a fiatalabb korosztályé, ez, itthoni kategóriákban gondolkodva: óvoda. A játékos eszközökön és a napi rutinon van a hangsúly, illetve az erdei iskolai rész a szabadban számukra lett megalkotva, és folyamatosan fejlesztik. A másik, az iskolás korosztályt két tanító viszi. A csoport érezhetően küzd az alacsony létszámból adódó ritkás kapcsolatokkal; egy fiú és 4-5 lány van jelen. A tanítók az étkeztetésben is fontos szerepet vállalnak, az ebédet rendszeresen egyikük készíti el, igyekeznek az egészséges táplálkozást szem előtt tartani, hüvelyeseket enni majdnem minden nap, salátát és levest. A gyerekek elpakolnak maguk után, és takarítanak, sorban, ahogy éppen rájuk kerül a sor, mindenkinek megvan a maga teendője (a kicsik is, bár ők nem az egész épületet, csak a saját részüket). A két tanító többször együtt van jelen a nagyobbaknál – ekkor a határokat (hogy meddig terjed a mi hatáskörünk) kínosan igyekeznek meghúzni és betartatni, főleg az egyikük, akinek a gondjaira lettünk bízva. Viszonylag hamar kellemetlen érzés tör rám: hogy inkább az iskola karbantartójának szegődtem, mint pedagógusnak. Ezt persze valamelyest tudtam előre, de a feladatkiosztás és a hozzáállás hangsúlyozni és megerősíteni látszik mindezt. Eleinte természetesen alakul

[10]J.Krishnamurti tanítása: https://jkrishnamurti.org/

kapcsolat köztünk és a tanulók közt, kíváncsiak, nyelvet tanulunk egymástól, hangszereket és játékokat mutatunk kölcsönösen egymásnak. Kíváncsiak vagyunk a tanításra, a mindennapokra, azonban feladataink kötnek, amelyek inkább szerelés, festés stb. A munka végeztével, a „szabadidőben" lehetőség van a gyerekekkel való ismerkedésre, ám a tanítók tudtunkra adják: az osztályterembe inkább ne menjünk, és a szünetekben se zavarjuk őket túlzottan – ezt furcsálljuk, hiszen a tanulás fő forrása a kíváncsiság, és már elkezdtünk egymástól szavakat, kifejezéseket tanulni, kinti játékokat tanítgatni egymásnak.

Ami a tudáscserét illeti: néhány kisebb konfliktus és súrlódás után beszélek a vezetővel, és kifejezem igényeinket. Végül sikerül megbeszélni a „szigorú" tanárral is (akinek már lehet, hogy jócskán volt tapasztalata kíváncsi önkéntesekkel), hogy miért is vagyunk itt. Elmondjuk, hogy zenei workshopot is kínálunk szabadidőnkben. Ő bevon néhány asszisztensi feladatba, Montessori-eszközöket festünk és válogatunk. (Még mindig nagyon fontos szempont, hogy a gyerekeket ne zavarjuk meg a tevékenységükben – erre egyébként mi is ügyelünk. Nem sokkal ez előtt a felügyelő tanár még azt is kifogásolta, ha a folyosón szóba elegyedtünk velük, hiszen „hátha benne volt valamiben a gyerek", és így kizökkentjük.) Eszembe jutnak a játékpedagógiai tanulmányaim, tapasztalataim, főleg a Rogers Alapítványnál, a sok-sok játék tesztelése, illetve a hazai csoportok látogatása során tapasztalt példák.

a közös figyelmet gyakoroljuk, a nyelv az angol, de a fiatal tanító fordít a kicsiknek

Matematikai készség fejlesztésére kiváló ősi társasjáték a Mankala. Itt fából készült sajátos eszközöket használnak – igyekszem megálmodni a játékot ugyanebben a stílusban: a következő napok szabad órái a társasjáték elkészítésével telnek, bicskával, egy szép deszkából.

Közben a kisebbek csoportjával is kapcsolatba kerülünk. A párom gyógypedagógus, őt egyből bevonják a kicsikkel való munkába, majd engem is invitálnak az erdei iskolai kirándulásra, aminek nagyon örülök, a hangszerekkel készülünk egy foglalkozásra a természetben. Ennek a csoportnak komoly felszerelése van; gumicsizmák, esőálló ruházat, láthatósági mellény stb. Felkerekedünk uzsonnával és csomagokkal, és meglátogatjuk a közeli kis ligetet, ahol kicsikre szabott fatönkök, ágakra aggatott díszek, kis szabadtéri játékkonyha és játékok várják az érkezőket. Itt sokkal szabadabban lehetnek a gyerekek kint, azonban az idő fő része tervezett foglalkozás. Mi is része vagyunk, a levegővel működtetett egyszerű hangszer, a didgeridoo kerül a középpontba, a mozgás és a hangok. A közös figyelmet gyakoroljuk, a nyelv az angol, de a fiatal tanító fordít a kicsiknek. Később az étel közös elfogyasztása után szabad játék, közben furcsa jelenséget tapasztalok. Az egyik kislány fára mászott, a gumicsizmás lába beszorult két ág közé, ordít, segítséget kér. A tanító úgy véli, ne segítsünk, próbálja ő megoldani a helyzetet, „a tréningen" – mondja – ez fontos volt. Egyidő után mégis szükség van a segítő kezekre, nagy a sírás, időnként

a józan ész és ítélőképesség többet használhat, mint a tréningen tanultak.

A másik csoportnak is szervezünk egy tematikus, zenés-mozgós foglalkozást, amely beleillik az adott témába, kicsit dramatizálunk is. A korábban merevebbnek mutatkozó tanító is belép a játékba, feloldódik a gyakorlatban (ekkor már tudja, hogy elmegyünk hamarosan).

Portugál nyelvtudásom itt nem duzzadt fel igazán, bár az elején a gyerekektől igyekeztem megtanulni szavakat, kifejezéseket. A kezdődő jó kapcsolatot a tanító hamar letörte, intette a gyerekek, hogy ne nagyon foglalkozzanak velünk. Majd a végén nagyra értékelték a foglalkozásunkat a tanárok is, és ekkor már az elején szimpatizáló gyerekek végképp meg voltak zavarodva – akkor most szabad velünk barátkozni? Az utolsó napra elkészült a Mankala, jó érzés volt őket látni, hogy használják az óra alatt (játszanak!). A tervezett két hónap helyett két hetet töltünk itt, elégnek gondoltuk az időt, közösségi szerveződéseket szeretnénk tapasztalni.

LÁTOGATÁS EGY HOMESCHOOLING CSALÁDNÁL; NETWORKÉPÍTÉS

Érdekes tapasztalat, hogy az önkénteseket toborzó weblapon is lehetséges útközben értékes kapcsolatokhoz jutni, a közelben keresgélés alkalmával sikerült egy volt „humanitárius munkás” párt találni, akik hazaköltöztek Portugáliába, és maguk is otthonoktató csoportot keresnek a gyereküknek. Miután felvettük a kapcsolatot, találkoztunk Pont de Limában, egy szép kisvárosban északon, majd meglátogattuk őket a mesebeli idillre emlékeztető kis telkükön, ahol a volt vízimalomból kialakított épületet tették ízlésesen lakhatóvá, és a kecskék mellett törpemalacokat is tartva tényleg egy természetbarát oázist hoztak létre. Hasznos tippeket kapunk tőlük, megosztjuk egymással a WhatsApp-csoportokat és levelezőlistákat, majd később is kapcsolatban maradunk – a következő helyet ők is ajánlották.

> a kezdődő jó kapcsolatot a tanító hamar letörte, intette a gyerekek, hogy ne nagyon foglalkozzanak velünk

ENTERRANHA – HIPPIKÖZÖSSÉG A HEGYEKBEN – TANULÓCSOPORT, HÁZÉPÍTÉS

Aki közösségi iskola kutató akar lenni, néha a hegyekbe kell annak menni. Főként ajánlás alapján kerestük föl a közösséget, ahol főleg steineri irányból közelítve végzik a gyerekek közösségi oktatását. Volt már elég önkéntesük, de némi levelezés után azzal a feltétellel látogathattuk meg őket – és az iskolát is –, hogy hasznossá tesszük magunkat a számukra legfontosabb küldetésben, a házépítésben. Ha ott legalább két hetet segítünk, bejárásunk lehet a suliba.

Ez a közösség egy sokszínű kommuna volt, baráti családok, alternatív gondolkodású pionírok táborhelye, nagy területen elterülve, ahol a mi vendéglátó családunk hosszú évek alatt vetette meg a lábát igazán. Egy nagy, átalakított lakókocsival érkeztek, azt bővítették hozzáépítéssel, majd kisebb faépületek következtek, egy közösségi dóm és egy

önkénteskonyha is készült, és végül a már terebélyessé váló család számára négyemeletes ház építésébe kezdtek. Az apa svájci, az anya spanyol származású, az öt gyermekük már bennszülött természetlakó, az életük első felében valóban több időt töltenek a szabad ég alatt, mint bármilyen fedél oltalmában. Hasonló családok elszórva, sokszor régi romos kőházakat újjáépítve telepednek meg, és kertészkednek nagy területeken, vagy keresik a kenyerüket digitális nomádként. Feltűnően nagy a fiatal felnőttek aránya az európai országokból, egyfajta trend közöttük, hogy járják a hasonló helyeket, társaságot, szabad életet, és többen kézzelfogható tudást keresve. Megtanulnak a fával és a szerszámokkal bánni, miközben segítenek másoknak megépíteni a saját házukat, mindezt koszt-kvártélyért cserébe. Azonban találkoztunk több dél-amerikai idősebb utazóval is, illetve már középkorú, életüket újrakezdő emberekkel, akik maguk mögött szerették volna hagyni a civilizációt. Az érkezés után a házigazdáink egyértelművé tették, hogy meg kell csinálnunk a tetűirtó-kezelést, ha gyerekekkel érintkeztünk az elmúlt időben – a közösségükben ez a fertőzés nyomasztó árnyékként kísért. A csapat, akikkel dolgozunk, igazi mixet alkot: portugál, angol, ír, francia, belga, német argentin önkéntesek, akiknek egy része itt tanult meg házat építeni. Mások technikai dolgokhoz értenek, vagy éppen polihisztorok különösebb cél nélkül, megint mások területet keresnek, ahol letelepedhetnek. Mi is sokat tanulunk, főleg vályogozunk, tapasztalatokat cserélünk, egy német-magyar származású társunk is akad, aki boldog, hogy a ritkán hallott nyelvét beszélheti velünk.

Mikor eljutottunk az „iskola” területére, már hírből ismertük a környező családokat. Az „iskola” egy igazi természeti paradicsom volt a gyerekek számára, a patak kanyarulatában, majomhintákkal, kint eszkábált bunkerekkel és rengeteg térrel. Az épület egy organikus alakú, tapasztott falú képződmény, sajnos beázott, és lezárták. A közösség erejét az új iskola építése mutatja meg igazán, ez most van folyamatban, már egy komolyabb kétszintes házszerű építményt látunk. A gyerekekkel kinti foglalkozást csinálunk, angolul majdnem mindenkivel tudunk kommunikálni, a nagyobbak segítenek a kisebbeknek a megértésben. Zenés-drámás foglalkozás, experimentális hangszerekkel és a képzelőerővel, amiben ezek a gyerekek világbajnokok, szabálykövetésben kevésbé. Jól érezzük magunkat, a végen az egyik nagy kertbe is elmegyünk velük, ekkor már több felnőttel találkozunk, a gyerekek a földből kihúzzák, és nyersen eszik az édeskrumplit, igazi vadócok. Elámulunk a fogadó családunk legidősebb lányán, aki 13 évesen hihetetlen tudással és magabiztossággal rendelkezik és mozog a felnőttek közt is. Valószínűleg megedzette és kitanította a többiekért viselt felelősség és a rengeteg önkéntes a világ minden tájáról, akiktől nyelvet, játékot, humort és még ki tudja, milyen praktikákat tanult. Mindenkinek, aki újként jön a közösségbe, és marad egy darabig, ő egy nyelvi játékot fabrikál a nevéből, megtisztelő volt ilyet viselni.

13 évesen hihetetlen tudással és magabiztossággal rendelkezik és mozog a felnőttek közt

BENFEITA – NAGY VÖLGY

A jellemzői: romokból építkezés, agilis iskola – homeschooling group, elszórt, főleg angol kiköltözők.

A hideg elől biztos helyet keresve, illetve a közösségi oktatás területén maradva találtunk egy ígéretes közösséget és iskolát, ahol egy holisztikus terapeuta hölgy fogadott minket önkéntesnek. Az ő birtokán segítettünk újjáéleszteni a kert részeit, fát hasogatni, komposztot készíteni, házat festeni. Közben sok-sok élményt kaptunk a völgyben, amely számtalan kiköltözőnek adott otthont. Később rájöttünk, milyen kiterjedt ez a közösség, átível több falun és hegyvonulaton át. Sokat kirándultunk, éneklésre, zenélésre jártunk, és nagyon érdekes emberekkel találkoztunk. Volt itt tudatos spirituális életet gyakorló csoport, megismerkedtünk méhésszel, programozóval, gyógyítóval, voltak különböző művészek és életművészek, többekkel közös munkát is végeztünk. A főleg angol, kisebb részt német, holland (és persze más nációkat is képviselő) betelepültek közösségének szíve az iskola. Híres vásár is van a környéken. Itt képzőművészek, kistermelők mind megmutatkoznak, s az iskoláknak is van módjuk részt venni benne. Sajnos nekünk abban az időszakban volt szerencsénk utazni, amikor a koronavírus-járvány okán a közösségi események elmaradtak, így már egy szabályozottabb társadalmi közeget tapasztaltunk, vásár nélkül.

Az itt élők rezilienciáját a közös cselekvés és újraépítkezés élménye is táplálja. Egy óriási tűzvihar pusztított a területen néhány évvel azelőtt, hogy ott voltunk. A völgy(ek) nagy része leégett. Az iskolát is újra kellett építeni – erre pénzt gyűjtöttek. A közös ügy itt is remekül összetartja a családokat. Először belecsöppentünk egy suli-rendbehozó, közösségi szülő-tanár találkozóba. Segédkeztünk mi is kicsit, ismerkedtünk. Mint megtudtuk: rendszeresen összehozhatók a szülők hasonló eseményekre, ahogy ők is részt vállalnak, ki-ki a képességei szerint, az oktatásban – ezt az, aki nem mindennapi tanár a csoportban, a felajánlások (offerings) révén teheti meg, amit egy táblán gyűjtenek. Ilyen ajánlásokat ugyanúgy a diákok is tehetnek.

az itt élők rezilienciáját a közös cselekvés és újraépítkezés élménye is táplálja

Ez az iskola *agilis*ként (ld.: *agile learning*) jellemezte magát. Ezt a szemléletet éppen akkoriban tették sajátjukká, amikor látogatóban voltunk. A tevékenységükre a folyamatos tervezés, visszajelzés, adaptáció, újragondolás a jellemző – a technológiai cégek egyik nagy hívószava is az „agilis működés”, ami azóta kicsit ki is üresedett – érdekes, hogy az iskola sem hívja már így magát azóta. A gyakorlatban az agilitás úgy is megmutatkozott, hogy a közösséget érintő problémákat és megoldani kívánt ügyeket egy úgynevezett *Awareness board*-ra rakták föl – először a *megfigyelések* (*observations*) kategóriába, majd innen rakosgatták át, ahogy elkezdték *megvalósítani*, *gyakorolni*, majd *elsajátítani* (*observations, implementations, practise, master*). Ezeket a lépéseket a módszer használatával bevezetett közös kézjelekkel nyugtázzák. Például lehet az egy visszatérő eset, mikor valaki ordítozik és nem hagyja koncentrálni a foglalkozáson részt vevőket.

Ekkor magát a szóban forgó cselekvést rakják föl a táblára, és veszik újra szemügyre, a gyűlésen igyekeznek hangsúlyozni, hogy ne mutogassanak egymásra a gyerekek, hanem próbálják meg általánosabban kifejezni magukat – ezt kicsit furcsállom, nem igazán érzem célravezetőnek, ha az illetővel nem tisztázzák az érintettek.

A kis-közepes létszám (25-30 gyerek) ideális a hasonló gyakorlatokra. A hely adottságai szintén elég jók: kis patak, fák, egy nagyobb rét – tisztás egy völgyben –, az iskolaépület szinte a tájba simul, nem hivalkodó, keresi az egységet a természettel. A mellette álló régebbi kőház emeletén pedig az ovi foglal helyet (10-15 kisebb gyerekkel) – az udvaron a különböző életkorú fiatalok szépen elvegyülnek egy homogénebb közösséggé, nem különülnek el egymástól. Az épület belülről is a természettel való harmóniát tükrözi, egy nagy farönk asztal áll középen, korlátoknak is a természetben talált nagy ágakat használnak. A gyűlés során megismerkedünk a közös jelekkel, amelyekkel bárki kifejezheti az egyet nem értését, örömét, az időkérést. (Abban nem vagyunk teljesen biztosak, hogy ez menynyire fekszik a tanulóknak, mennyire készek a szervezők a kézjelek testre szabására, újak megalkotására). Két tanár facilitálja a gyerekek tevékenységét, rövid élménybeszámoló után végigmennek a heti felajánlásokon, a már említett awareness boardon és az aktualitásokon, bemutatnak minket is. Ki-ki projektet választ a napra (kötelező tárgyakból kínált foglalkozásokból, illetve a felajánlásokból), közben naplót is vezetnek. Van néhány kötelező óra, matek, történelem, nyelv, több választható tárgy, világismeret, önirányított tanulás és persze a portugál, amelyből viszont vizsgáznia kell annak, aki szeretne az ottani rendszerben tovább mozdulni. A gyerekek a tanulás mellett, után jól elvannak egymás mellett a kinti és benti terekben, bár nincsenek annyira elvonulós részek, de lehetséges a legózás, rajzolás, közös ötletelés, ügyességi játékok játszása.

A nap végén zárókört tartanak, ahol azt beszélik meg, hogy kinek mi tetszett a legjobban aznap, min tudna javítani.

> az épület belülről is a természettel való harmóniát tükrözi

A majdnem három hónap alatt, míg itt tartózkodtunk, bőven volt idő megismerkedni a környező lakókkal, eljutottunk néhány közösségi eseményre, és az iskolában és oviban is megfordultunk, tartottunk zenés, történetmesélős, játékos foglalkozást. A tapasztalatok nagyon biztatóak voltak a gyerekek kezdeményezőkészségét és kreatív gondolkodását tekintve. Érdekes, hogy itt is mennyire megmutatkozott a családi háttér, volt olyan, aki 10-12 éves korára zenezseni volt, mások a játékszabályokat szerették folyton felülvizsgálni, itt az apuka is egy rendszergondolkodó programozó volt. A matektanítást egy önkéntes tanító utazó vállalta, aki már egy-két éve jelen volt a közösségben. Egy foglalkozáson észleltem, hogy az egyik fiú elveszett a tanult anyagban – és maga sem érti, hol – talán speciális segítségre lett volna szüksége, amire akkor nem került sor, a foglalkozás után pedig rohant játszani. Felmerülhet, hogy egy ilyen családias körülmények között megvalósított „iskolát” éppen mennyire lehet a jelenlévőkre

szabni (naivan azt gondolnám, itt sokkal inkább). Kérdés azonban, hogy a véges keretekből – ahol a tanárok fenntartása a legköltségesebb –, jut-e egyéb képzésekre, erőforrásokra (gyógypedagógiai és egyéb szakmai képzések, mentorálás), tudják-e az elsajátított módszert valóban a helyi közösség igényeinek megfelelően alakítani.

Összességében egy progresszív, átmeneti iskolát láthatunk a természetben, szelíd tanárokkal, kis csoportokkal, mégis egyfajta iskolás tanulás is zajlik egy újfajta rendszer alkalmazásával, melyet többnyire könnyen fogadnak a jelenlévők, miközben otthonosan mozognak a gyerekek a térben - amely tér egyáltalán nem intézményre, hanem egy nagy közös erdei játszótérre emlékeztet.

EGY DÉLI „SELF-DIRECTED EDU"-CSOPORT

Ezt a csoportot illetően főképp a szervezésről, az egy hónapi működtetésről, majd a covid keltette konfliktusokról vannak emlékeink. Tanulságos időszakot töltöttünk náluk; egy dél-portugáliai tágabb közösség egy családjánál, akik, miután az interneten megtaláltuk egymást, és a párommal kifejeztük az érdeklődésünket a kezdeményezésük iránt, meghívtak résztvevőként a vállalkozásukba. Mint kiderült, a család nemrég rendezkedett be rendszerről levált (off-grid) birtokán, és az elvadult tájat megzabolázva kerteket és szabadabb tereket formáltak a szedrekkel benőtt dzsungelből, romház felújításába kezdtek, kinti konyhai közösségi helyet alakítottak ki, a területen komposzt-WC-t, zuhanyzót és egyéb alkalmatosságokat létesítettek. Nekünk egy lakókocsiban adtak szállást, önkéntességért cserébe. Majd kiderült: ha rábólintunk az ajánlatukra, aktív formálóivá válhatunk annak, amit kutatni szerettünk volna. Egy *self-directed education* (magyarul önirányított/önvezérelt tanulás) csoportot szeretnének életre hívni, olyat, amilyenek már az elmúlt években itt-ott felütötték fejüket a környéken. Mint megtudtuk, van egy nagyobb birtok a közelben, amely egy befogadó páré volt, itt sok szabadabb gondolkodású család, utazó telepedett le hosszabb-rövidebb időre, lakókocsival, jurtával, sátorral, dómmal, vagy ahogy tudott. Itt kapott helyet a gyerekeknek szóló kezdeményezés is az előző évben. Azonban a pár különvált, és akinél maradt a birtok, már nem volt annyira toleráns, sok utazót, családot is távozásra szólított fel. A sulis projektet is inkább más helyre szervezték át. A minket fogadó család két gyerekével a bázisa kívánt lenni a következő évnek, nekünk úgy mutatták be a telküket, mint amely tökéletesen alkalmas egy kisebb gyerekcsoport befogadására (és ez igaz is volt). A család már szerzett tapasztalatot a demokratikus oktatásban Izraelben. Kifejezetten ez volt az, amit szerettek volna. Az SDE11 profiljára rendezkedtek be, és felnőtt kísérőt, facilitátort is ehhez kerestek. Sikerült velük megállapodnunk: mi a párommal a gyerekekkel foglalkozunk, ők pedig mentorálnak minket, és gondoskodnak az új

mégis egyfajta iskolás tanulás is zajlik egy újfajta rendszer alkalmazásával

[11]Self Directed Education: https://www.self-directed.org/sde/

gyerekek, családok eléréséről, a kifelé menő kommunikációról. Ebből a projektből rengeteget tanultunk, hiszen anyagilag is ki kellett kalkulálni, hogy mi az, ami fenntartható (étel és erőforrások szintjén is), és ehhez mérten kellett megállapítani a szülők havi anyagi hozzájárulását is. Önkéntest is hívtak, aki segít a főzésben, míg mi a gyerekekkel vagyunk. Összejöttek a környező családok egy találkozóra, bemutatkoztunk, és megnyitottuk a projektet, volt elég jelentkező, hogy elkezdjük a foglakozásokat.

Nagy élmény volt megtapasztalni, hogyan lesz egy maroknyi gyerekből közösség, és közös kultúra a kirándulásokból, élményekből, játékból. Mi is alkottunk közös jeleket – voltak gyerekek, akik főleg spanyolul értettek, a többiekkel leginkább angol kommunikáltunk, hiszen volt itt lengyel, izraeli, holland, német anyanyelvű – teljesen vegyes volt a társaság. Itt valóban nem az iskolás tanulás állt a központban, hanem a közös békés együttlét, inspirálódás és a gyerekek saját érdeklődése. A környezet adott egyfajta idillt, ám mégis jobbára el volt zárva a világtól. Házigazdáink gyarapodni szerettek volna, felvenni nagyobb gyerekeket, és további épületeket felhúzni a telkükre, ahol lehetséges benti közösségi tevékenységet folytatni, itt lehetett volna elektronikus eszközöket használni.

Néhány könyvet beszereztem egy megközelíthető városi könyvtárból, miután világossá vált, ki mi iránt érdeklődik. Egyegy foglalkozás elindult, meghívtunk helyi tutorokat. Volt, aki a fákkal és művészetekkel foglalkozott, más nyelveket és portugált tanított, volt szülő, aki az ültetésbe és a gyógynövények világába kalauzolt, a házigazda a gyakorlati építéssel járult hozzá az iskolához. A közelben egy kooperatívában is részt vett a fogadó családunk, itt a kávézót üzemeltették; a közeli gazdálkodók, családok pedig ide hozták be a terményeiket, házi készítésű termékeiket. Eseményeket, zenéléseket is tartottak itt.

Azonban a koronavírus-járvány ekkor kapcsolt magasabb fokozatra Portugáliában, az iskolák már bezártak, a közösségi események megtartása szigorúan tiltott volt, ennek megszegése magas büntetéssel járt. Ekkor már sajnos a helyiek közt is volt egy bácsi, aki ferde szemmel nézett a csoportra, mikor vizet hordtunk egy forrásról, és a földre hullott narancsaiból dézsmáltak a gyerekek. A vendéglátóinkkal a járvány komolyságáról más-más módon vélekedtünk, és egyéb ellentétek is lábra kaptak, nem voltak tiszták a szerepek és a határok. Ők még folytatták volna, mi úgy láttuk: felelősen itt kell abbahagynunk. Így egy hónapot tudtunk megtapasztalni ebből a tanulási formából. A legjobban megragadt etűdök egyike: egy hinta „feltalálása" a gyerekek részéről, melynek előzménye két erős karakterű 7-8 éves gyerek vitája volt egy szép szál kivágott eukaliptuszfa felett, melyet mindketten magukénak kívántak (az ilyen ültetvények errefelé nem számítanak különlegesnek). A konfliktusba nem akartunk egyből beleszólni, ha nem volt muszáj, inkább tettre készen jelen voltunk. A két félnek, a telektulajdonos erős akaratú lányának és egy határozott fiúnak eljött az

két erős karakterű 7-8 éves gyerek vitája egy szép szál kivágott eukaliptuszfa felett

idő, hogy összemérjék magukat. A konfliktus feloldása minimális bevonódás mellett a közös játék lett. A félig-meddig játékos huzavonában találtak egy villás fát, arra rákerült ez a törzs, és spontán mérleghintává vált. Ehhez zseniális módon kapcsolódott a közösség és mi is, a végén elég sokan fent voltunk a rögtönzött libikókán, ami aztán méltó fejlesztése lett a helynek. A hetek végén, és amennyiben máskor fontos volt, tartottunk gyűlést, ahol felidéztünk élményeket, teret adtunk mindenkinek kifejezni a jó és nehéz dolgokat, tűzön sütöttünk csapatit, és zenéltünk. Fontos tapasztalatunk volt itt a spontán tanulások és helyzetek engedése, a közösségformálódás és a felelősségvállalás.

KATALÓNIA – LÁTOGATÁS EGY SZÖVETKEZETKÉNT SZERVEZŐDŐ ISKOLÁBAN

Portugáliából hazafelé jövet a számunkra kedves észak-spanyol vidék és itteni barátok felé vezetett az út és a telekocsi, így itt töltöttünk még értékes időt.

Sajnos az az alternatív iskola és ovi, amelyről alább esik szó, csak akkor mutatta meg nekünk magát (mint még néhány hely a járvány miatt ebben az időszakban), amikor éppen nem voltak ott gyerekek – tanítási szünetben tudtunk eljutni meglátogatni, miután egy helyi ismerősöm összehozott a csoport egyik tanítójával.

A földek és ligetek mellett felbukkanó épület egy mikrotelepülésen található, amely nincs túl messze más nagyobb településektől, de kellően távol van a forgalomtól és nyüzsgéstől. Az épület és a terek kialakítása nagyvonalú és gyerekbarát, külön helyiségek jól szervezetten különítik el a más és más funkciójú tereket. Sok az eszköz és a gyerekbarát tér, kicsik és nagyok külön csoportban. „Élőben” nem látjuk ugyan a tanítást magát, de a tanítóval később is összefutunk egy könyvtárban, ahogy a *víz* témából tucatnyi könyvből készül tematikus foglalkozásra, eltökéltnek és professzionálisnak tűnik. A közösségre vonatkozó általánosításokat elkerülendő, azt a tényt szeretném megemlíteni, hogy ebben az iskolában mindenki a közös szövetkezet tagja. Ahogy az iskolába a gyerek belép, a szülők is csatlakoznak a kollektívához – persze már ezt megelőzően ismerkednek a tevékenységeivel. Itt mindenki megtalálhatja, mivel járul hozzá a közösség érdekeihez, vannak meghatározott munkacsoportok és lehetőségek, azonban ki-ki a maga szkilljeit és képességeit is behozhatja. Ezt a formát a tanító dicsérte és fontosnak tartotta. Látható, hogy így a szülők és a gyerekek is igazán magukénak érezhetik az iskolát, és tehetnek érte – annál is inkább, mert a közösségnek össze kell hoznia a tanárok fizetését (amely azért alacsonyabb így, mint az állami oktatásban).

> eltökéltnek és professzionálisnak tűnik

A katalánoknál egyébként ez a típusú szerveződés elég gyakori – azaz láthatóan példaértékű. Hasonlóan szerveződő közösségi eseményekkel találkoztam a régebben itt töltött fél év alatt, kezdve a repair caféktól városok főterein, a közösségileg szerveződő recycling- és cserecsoportokon, közösségi kerteken át a scout- (cserkész-)

csoportok szerveződéséig. (Utóbbiakban itt kevésbé a tekintélyelvű militarizmus érvényesül, sokkal inkább egy társadalmilag hasznos – mégis valahogy „menő" – profillal rendelkeznek).

VADNYUGAT, AVAGY A KIKÖLTÖZŐK SZIGETCSÚCSA

A délnyugat-ír vidéken sincs ez másképp, mint Európa vagy a világ többi részén. Itt is leginkább a „együttmentek" azok, akik hasonlóan elszánt dolgokat kezdeményeznek. Ide, Cork megye nyugati részébe leginkább az angol hippik költöztek ki a '60-as, '70 es években, majd ez egy kicsit felpuhította az egyébként elég tradicionális társadalmi struktúrát más kalandvágyók és friss levegőre vágyók számára is. Ma már a helyi lakosság negyede külföldön született beköltöző ezen a vidéken, sok alternatív gondolkodású embert vonz ez a környék és a természet, a szabadabb élet.

Egy ilyen közegben elképzelhető volt egy szabad „Sudbury"-jellegű iskola (vagy inkább tanulóközösség) kialakítása, a West Cork Sudbury School,[12] mely most már az ötödik évét tapossa a második helyszínen. Volt szerencsém itt dolgozni, 7-8 hónapot tölteni az iskolában, részt venni a mindennapjaiban, ott lenni a staff- és sulimeetingek sűrűjében.

A jelenleg körülbelül 20 gyerekkel és 6-7 felnőttel működő iskolaközösség alapja az önirányított tanulás (self-directed learning), a resztoratív konfliktuskezelés, az erőszakmentes kommunikáció és a demokratikus döntéshozatal. A vizsga és a nemzeti tanterv elvárásainak teljes hiánya pedig nyomásmentes, kíváncsi időtöltést tesz lehetővé, ugyanakkor az ír gyermekvédelmi szerv (TUSLA) előírásainak való megfelelést és az akkreditációt elemi fontosságúnak tartják – ennek megfelelően néhány kötelező workshopot is meg kell tartani az évben, illetve rövid gyermekvédelmi képzést végezni. A közösség mindennemű sokszínűséget üdvözöl.

Ezt a struktúrát nem nagyon találjuk meg hazánkban, hiszen az országban szinte lehetetlen volna létrehozni a jelen körülmények közt ezt a fajta szabad légkört, még a néhány fennmaradt tanulócsoportban is. A fentiekhez hasonló elveket valló Malom-Alom[13] tanulócsoportban tapasztaltam még a szabadság és demokrácia eszményének ilyesfajta tettekre váltását a közös kultúrában és a mindennapok szervezésében - azonban őket is kötelezik a hazai szabályozások, így a teljes szabadság és kötött tanulás aránya ott kiegyenlítettebbnek mondható.

itt kevésbé a tekintélyelvű militarizmus érvényesül, sokkal inkább egy társadalmilag hasznos – mégis valahogy „menő" – profillal rendelkeznek

Azért az említett írországi közösségnek sincs könnyű dolga, mivel az ír társadalom ugyan nyitott a beköltözők felé, ugyanakkor mégis jelen van egy erős megfelelési kényszer a többségi kultúra irányában, és a beilleszkedés igénye – legalábbis itt vidéken, ez pedig több családnál egyfajta visszatartó erő lehet

[12] A WCSS weboldala: https://www.westcorksudburyschool.ie/
[13] A Malom-Alom Nyitott Tanulói Műhely honlapja: https://malom-alom.com/

egy ilyen radikálisabb alternatívától. Az iskola kellemes megjelenése a közösségi médiában és az interneten nem jelent feltétlenül garantált sikert, a csoport jelenleg létszámhiánnyal küzd, mint az általam ismert legtöbb hasonló kezdeményezés. Sajnos ezt az alternatívát itt sem támogatja anyagilag a hivatalos oktatási apparátus, így a szülők zsebének tartalmától és a jól kiötölt gazdasági modelltől függ a fennmaradás, illetve a sikeres pályázatoktól, mecénások felkutatásától remélhetik, hogy néhány pillanatra fellélegezhetnek. A WCSS egy számomra szimpatikus modellt alkalmaz, amely a szülők keresetének mértékéhez köti a tandíj összegét (10%) – ennél többet persze mindig szabad berakni a kalapba. Errefelé az emberek (hivatalosan) nem keresnek túl sokat, az országos átlag alatt marad az átlagkereset, ami az iskola büdzséjét is érinti – én már egy eladósodott kezdeményezésbe érkeztem. Ez sajnos elkerülhetetlenül rányomta bélyegét a mindennapi jelenlétre, hamar kiderült, hogy egy napra be is kell zárni a fenntarthatóság érdekében. A négynapos hét egyébként nem volna rossz dolog, több csoportban tapasztaltam hasonlót, így azonban a tanárok/facilitátorok is kevesebbet dolgoznak, a csoport morálja is gyengül és több családnak is nehezebb a gyerekfelügyeletet megoldani.

A nap itt egy nagy családias gyűléssel kezdődik, miután mindenki (vagy majdnem mindenki) megérkezett. Ez vagy a reggeli kör, vagy a heti egyszer szerdán megtartott iskolagyűlés. A reggeli körön mindenkinek meg kell jelenni, amit persze többször megkérdőjeleztek már. Én főleg attól a fiútól éreztem kritikát, aki soha nem járt másfajta iskolába, így még minimális intézményi kényszerrel sem szembesült idáig. Úgy érezte, nem kell tolerálnia, ha itt untatják, vagy bizonyos tagok – akár felnőttek – sorozatosan dominálják a kört.

A reggeli körbe ideálisan mindenki, a gyerekek és a staff is (utóbbiakat direkt nem hívom tanároknak, mert nem feltétlen pedagógusok) be tud kapcsolódni pár szóval, gondolattal és az aznapi tervével (ha van ilyen). Itt trend lett a „passzolás", és a diákok nagy része egy másodperc alatt le is tudja a megszólalás kényszerét. Mások megosztják aznapi törekvéseiket, kívánságukat. Van, aki viccmesélésre használja a fél percnyi figyelmet, időnként bejelentés vagy figyelemfelhívás a cél a gyerekek részéről is egy általuk szervezett eseményre vagy például az általuk szervezett bolt nyitvatartására.(Ezt ekkoriban főleg egy tanuló működtette, aki egészséges innivalót árult, a profitból a sulinak is befizett egy kis hányadot. Később egy alakuló klub, a Lobsterek kezdtek el boltot működtetni az istállóban, ahol édességeket és karácsonyi ajándékból visszamaradt dolgokat árultak. A staff tagjai főleg az általuk tervezett foglalkozásokról beszélnek, érdekesség, bejelentés, illetve ők gyakrabban monologizálnak, amit a gyerekek egy része kifejezetten rosszall (emiatt is szerették volna megszüntetni a kötelező jelenlétet a reggeli körön).

egészséges innivalót árult, a profitból a sulinak is befizett egy kis hányadot

A gyűlés, amelyet heti egyszer tartanak, már sokkal szervezettebb – ilyenkor valaki összeszedi és priorizálja, kategorizálja a témákat, és van felkészült beszélgetésvezető az eseményen. A témákat a gyűlés előtti napig

lehet a nagyméretű táblára felírni a központi helyiségben. A tábla mérete nagyjából azt is jelzi, hogy meddig terjed a résztvevők türelme. Persze kis betűkkel több dolgot be lehet illeszteni a változó hosszúságú, de többnyire elég hosszú listára. A gyűlés maga a részvételi demokrácia megvalósulása. Sajnos, aki ezt nem tanulta és gyakorolta korábban, az kicsit lassabban tud megérkezni ebbe a fajta együttlétbe, azokkal a szószólokkal szemben, akik ebben nevelkedtek azóta, hogy kinőttek a földből (mert ilyen is van). Azonban ellenpéldát is látni, van, aki habitusából is adódóan nem túl aktív, a saját módján értelmezi a gyűlést (ami legalább annyira érvényes lehet egy ilyen közegben, mint belesimulni a fennálló rendbe), és pl. TV-nek beöltözve jelenik meg, vagy épp az általa kitalált különleges lények dolgait jelenti be. Mások pár hónap alatt eléggé belerázódnak, és aktívan formálják a beszélgetéseket, megint mások szótlanok maradnak sokáig. A gyűlés egy olyan intézmény, ahol nagyon sokat tanulhatnak a jelenlévők az egész további életükre nézve: miként képviseljék az érdekeiket, hogy kommunikálják jól a véleményüket. Szerepeket vállalnak ebben – a gyűlésvezetőé, ha tanuló vállalja azt, egy respektált szerep, ami nagy váltást jelent ahhoz képest, hogy a mainstream iskolában a diákok csupán tudomásul veszik a szabályokat. A gyűlés elején valaki felolvassa az előző gyűlés tartalmát, másvalaki az írnok szerepét vállalja. Végighaladunk a pontokon, esetenként valamelyik bizottság beszámol, vagy szavazunk.

a *gamer's cave*-ben nem lehet nyitott innivaló, a zeneszobában pedig a hangos sikítást szabályozzák

A közösségnek vannak megállapodásai, melyek az évek alatt vaskos szabálygyűjteményekké terebélyesedtek – illetve a felelősök változó histórióját szövi az idő. Ennek nyoma is van a dossziékban, az aktuális és releváns szabályokat próbálják elérhetővé tenni, illetve a gyűlés tartalmát és a friss eseményeket kifüggeszteni a következő hétig.

Vannak felelősök a közösség életét érintő egyes területeken, általában több ember, akik a gyűlésért, a TP-ért és ACT-ért (Tranformational Practice; Agreements & Certs Team; az iskola saját eseményei) lebonyolításáért, a felvételiért, a technológiáért és egyebekért felelnek.

Például a szobákra szabályok vonatkozhatnak, melyek arról szólnak, mit szabad és mit nem az adott helyiségben, pl. a művészeti szobában a ragasztópisztolyt csak az használhatja (elvileg), aki elvégzett egy rövid tréninget (*glue gun cert* tanúsítvány) a használatáról, a *gamer's cave*-ben nem lehet nyitott innivaló, a zeneszobában pedig a hangos sikítást szabályozzák. Amennyiben valaki megszegi a közös szabályokat, és ez másnak bántó, az adott ügyet ACT elé viheti. Az ACT egy nyílt gyűlés. Ottlétem alatt a gyűlést áthelyezték, hogy a többség számára hozzáférhetőbb legyen, így, akik arra járnak, beleláthatnak a folyamatba – ez olyan, mint egy nyílt bírósági meghallgatás. Itt aztán „körbejárják" a kihágást, minden fél elmondja az álláspontját, és végül megegyeznek valamilyen (remélhetőleg építő jellegű) szankcióban.

A másik fontos iskolai esemény a TP. Ez egy resztoratív folyamat, ahol a személyes

sérelmek kerülnek elő és feloldásra. Aki a témát hozza, az a hét során bedobhatja egy dobozba, vagy valamelyik facilitátor segítségét kérheti, aki kitölti vele az ilyenkor adott nyomtatványt (ki, mikor, mit követett el stb.). Heti kétszer van TP, amely egyben külön védett tér, ahol a konfliktusban részt vevők megtárgyalhatják a történteket, felnőtt és egyéb TP-felelős jelenlétével. Ilyenkor különösen figyelnek az indulatok kezelésére. Közös légzéssel és keretezéssel kezdődnek ezek az alkalmak, majd egy egymásnak átadott talking stick (beszélő bot) segítségével kiemelt teret kap a beszélő. A lényeg a konfliktusos helyzet kibontása és a felek egymás általi meghallgatása, a különböző szempontok megértése és valamiféle konszenzus elérése, jóvátételi lehetőséggel.

Ezek a gyakorlatok mind a közös bevonódást, felelősségvállalást és -viselést erősítik. Emellett a felnőttek a gyerekek felé nyíltan kezelik azt is, hogy hogyan áll az iskola büdzséje, és vannak, akik feladatot is vállalnak az intézmény népszerűsítésében, fundraisingben, mert szeretnék, ha tovább élhetne a közösségük, ahol némelyek menedéket találtak, vagy a kezdetektől ez jelenti számukra a mindennapi lételemet, ahol játékkal, projektekkel, érdekességekkel, lelkes felnőttekkel (akik sokszor valamiben szakértő szülők, önkéntesek), a természettel és sok-sok kérdéssel kapcsolódnak a körülöttük lévő világhoz.

Az iskolához egy idilli nagy kinti terület is tartozik, melyet az épülettel együtt bérelnek egy szabadon gondolkodó, szintén (már régebben) beköltözött erdésztől. A főépület egyébként egy régi főúri uradalmi vadászház még az angol uralom idejéről – ami azóta persze lehasználódott, de viszonylag jól karbantartott állapotban van, sok kis helyiséggel, vacokkal és tágas terekkel. Van itt többek között természettudományos terem, művészeti szoba, iroda és csendes szoba, könyvtár babzsákokkal, zene- és gépezős szoba, tágas társasozó, tárgyaló helyiség, nagy nappali, konyha, ahol gyakoriak a közös főzések.

Ezenkívül egy felújított nagy istálló is tartozik ide, ahol műhely, edzésre használt alkalmatosságok, mindenféle kinti játékeszköz kap helyet, ezt a teret átrendezik időről-időre, kiállíthatóak a gyerekek munkái is, vagy akár színielőadást, vásárt lehet itt tartani. A területen könnyedén el lehet barangolni ligetes helyekre, tűzrakó és rögtönzött bunkerek, erdős, lankás területek állnak rendelkezésre. A permakultúra elveit figyelembe vevő szervezők, főleg egy lelkes és aktív tanár (és egyben apuka), sok változást elértek. A közösségnek van egy kis kertje (a közeli városi közösségi kertet nem is említve, melyben a diákok egy időben aktívan segítettek), ahol általában az említett tanár részvételével fizikai munkálatok zajlanak – amibe a kamasz fiúk nemegyszer becsatlakoztak, ha már megunták a benti játékot. A tanár komoly fenntarthatósági aktivista tevékenységet is folytat. Ez a hozzáállás jellemzi a staff többségét: kiállnak amellett, amiben hisznek, a gyerekeknek azonban meghagyják a teljes szabadságot, a döntést abban, hogy miben vesznek részt. Az egyik alapító tanárnő szintén szívén viseli a természetvédelmi ügyeket, a vállalkozókkal ki

kiállnak amellett, amiben hisznek, a gyerekeknek azonban meghagyják a teljes szabadságot

szoktak menni a közeli tengerpartra, és részt vesznek az egész országon átívelő Coastal watch[14] programban, ahol a helyiek segítenek feltérképezni a partok állapotát (szennyezettség, diverzitás) apálykor egy alapos teszt kitöltésével. A közösségben az jelenik meg, amit a tagok hoznak, így komoly inspiráció lehet egy őszinte belső elköteleződés, hiteles magatartás. Ezen túl, ha valaki olyasmi iránt érdeklődik, amihez nem értenek a jelenlévők, akkor körülnéznek a közösségben vagy a tágabb fórumokon, ki szeretne önkénteskedni a témában (Írországban van erre külön felület, ahol régiónként lehet regisztrálni ilyen szándékkal). Volt olyan tanuló, aki oroszt szeretett volna tanulni, így sikerült egy litván hölgyet találni a közelben, aki szívesen tanított orosz nyelvet. Hasonlóan van jelen egy japán származású nyelvtanár is a szomszédságból, illetve egy indiai közgazdaságot tanuló hallgató online készített fel pár tanulót magasabb matematikából. Az iskola itt abszolút nyitott képződményként tekint magára és a világra, ahol minden a tanulás forrása, ezt igyekeznek fel is használni, ha lehetőség adódik a gyerekeket különböző helyekre elvinni vagy meghívni érdekes embereket. A közösségben van több autizmusban érintett tanuló is, nekik és bárki más érdeklődőnek kínál hetente (amikor van rá igény) rendszeres online beszélgetést, segítséget Nanny Aut, aki szintén érintett, szakértő a témában.

A suli egy másik csodálatra méltó aspektusa a mérhetetlen játéklehetőség, amely nem (csak) a kütyükből, hanem a gyerekek alaptermészetéből és a kombinációkból ered, ha hagyják. Üdvözlik és hangsúlyozzák a játék adta lehetőségeket – aminek Peter Gray[15] az egyik kiemelkedő szószólója –, a játékról mind az állatvilágban, mind az eleinknél azt vallják, hogy az az adott korban szükséges képességek és készségek elsajátításának fő módja. Itt egy védett térben kipróbálhatnak a gyerekek ezer dolgot, hogy vegyesebb korosztályban, kötetlenül töltsék a mindennapjaikat, és megtanulják, kivel hogy lehet kapcsolódni, együttműködni, alkudozni, egymást tanítani, vagy akár azt is, hogyan lehet bevinni egymást különböző kinti (cops and robbers, zászlórablás, ügyességi, szörnyes játékok) és benti többszereplős játékokba. Ezekben sokszor én is társ voltam (kint és bent) a magam korlátaival és feltételeivel, a számítógépes játékokat például általunk megszabott kritériumok szerint teszteltük, illetve ismertetőt, véleményt írtunk róluk, társasokat is értékeltünk. Egy játékfejlesztő is járt a közösségbe, segített néhány tanulónak, akik saját játékokat terveztek. Végül egy játékokatalálkozót is összehoztak a közeli városban (a helyi Boys clubban), ahova egész Írországból érkeztek gamerek, geekek, nerdek, terepasztalépítők, kártyamesterek, rajzolók, szerepjátékmágusok. Egy igazán ötletes és hatékony módja volt, hogy az emberek tudomást szerezzenek a suliról is, és az ne csak helyi fura szerzetek csapataként mutatkozzon meg, hanem valami olyasmin keresztül, amihez sokan tudnak kapcsolódni, és a városnak is jót tesz. Azóta már a második találkozót

segített néhány tanulónak, akik saját játékokat terveztek

[14] Coastwatch: https://www.coastwatch.org/
[15] Peter Gray weboldala: https://www.petergray.org/

szervezik, ami kétnapos lesz a hosszabb és komplexebb játékélmény jegyében.

LÁTOGATÁS EGY MŰKÖDŐ UTÓPIÁBAN

A legutóbbi tapasztalatom egy jól működő demokratikus iskolába vezetett. Mondanám, hogy egyenesen Sligóba, de ez egy hatórás vonatút, és előbb még 1-2 órás bumli a startállomáshoz. A mi kis WCSS-beli demokratikus csoportunkból érkező küldöttségünk az iskola kb. felét teszi ki, kilenc gyerekkel és három tanárral. Ők azok, akik szerettek volna vállalkozni erre a kalandra. Nagyjából kettesével voltunk elszállásolva baráti áron, helyi tanárok és szülők családjánál. Az utazás oda és vissza is felemésztett egy-egy napot, így két napot tudtunk tölteni az iskolában. Néhány tanulónknak már ez is nagy komfortzónából való kilépést jelentett.

A Sligo Sudbury School[16] egyfajta grálként lebegett a szemünk előtt Írországban, legalábbis valami olyanként, amit nem ismerünk (a régebb óta pályán lévő kollégáim már ismeretségben voltak az alapítóval, többet hallottak a helyről), viszont tudjuk, hogy „nagyban” működik, majdnem 90 gyerekkel, és anyagilag is fenntartható. Ez fontos szempont ebben a nyugati országban is, ahol nem jár az anyagi támogatás a „radikális” alternatívának. Írországban a mainstream melletti alternatívát sokaknak az *Educate Together* mozgalom jelenti, melyet a ’90-es években tanárok és szülők csoportosulása hívott életre a szekuláris oktatásért abban az államban, ahol az iskolák többsége még mindig a katolikus egyház fenntartása alatt van. Aa mozgalomhoz tartozó iskoláknak a kötelező curriculum alóli mentességét még nem sikerült elérni, egyedül a kötelező vallási órák elengedését, választhatóvá tételét. Ezen túl fontos még az ide tartozó iskolák inklúziót célzó programja. Egy, a rendszer keretein kívül működő iskolát a szülők támogatása és a jó üzleti modell tarthat életben: megfelelő pályázatok és támogatások feltérképezése, illetve egy biztonságos kezdőtőke, az iskola épületének anyagi biztosítása, egy-két sulivállalkozás – ami az általunk látogatott intézményben jelen is volt –, és mint hallottuk, a szülők közül is sokaknak van mikrovállalkozása, melyekkel támogatják az iskolát.

> olyat mutatott, amit leginkább csak filmekben láttunk

A *Sligo* demokratikus iskola valóban olyat mutatott, amit leginkább csak filmekben láttunk. A nap egy nagy körben indul, melynek azonnal átütő ereje van – nem gyakran láttam ennyi embert egy körben – itt mi is egyből a kurzus és a közösség részeinek érezhettük magunkat. Itt az aktuális bejelentések és a foglalkozások meghirdetése mellett (ahol többek között egy 11-12 éves forma lány hívta beszélgetésre az érdeklődőket a kirobbant izraeli–palesztin konfliktus kapcsán) mi is bemutatkoztunk, ki-ki a maga módján. Lehet valami abban a gondolatmenetben, melyet már többfelől hallottam: körülbelül 120-150 főig terjed az a kör, ahol még mindenki mindenkit ismer, tud érintkezni, akár személyes kapcsolatot kialakítani, illetve a szóbeli információ ilyen méretekben tud hatékonyan terjedni (és ez

[16] A Sligo Scool weblapja: https://sligosudburyschool.com/

egyben egy kisközösség fő mozgásban tartója). Legutóbb Ian Cunningham *Self -managed learning*[17] című könyvében olvastam arról, hogy a szerző számára – aki már több évtizede szervez hasonló tanulóközösségeket Angliában – fontos aspektus, hogy megmaradjon a csoport kisiskola jellege, ennek előnyeivel együtt. A maximális létszámot 100 főben határozza meg, a jelenlegi tanulóközösség 40 körüli. Inkább segít újabb csoportok szervezésében, mint hogy ennél nagyobbra növekedjen. Azt ugyan nem egyeztettem a sligói iskola szervezőivel, hogy ők is húznának-e hasonló határt (jelenleg örülnek, hogy van elég gyerekük), de ilyen értelemben ez az iskola jelenleg bír a kisközösségek előnyeivel, ugyanakkor rendelkezik megfelelően sok diákkal (és támogató családdal), valamint a köztük lévő szintén számos kapcsolattal, ami ezt az előnyt még inkább fel tudja használni.

A nap további részében szabad bejárásunk volt a suli egész területére, ahol egy kis csapat körbevezetett minket, majd ki-ki az érdeklődésének megfelelően böklászhatott, csatlakozhatott foglalkozásokhoz, ismerkedhetett. Voltak revelációszerű pillanatok, a sulink egyik tanulója egy itteni tanulóval közösen számítógépes játékot fejlesztett. Részt vettünk közös fogócskaszerű játékban az új terepen, és a csoportunk jó része egy speciális közösségi kidobósban (dodgeball)[18] is. Sokat tanultam bizonyos ausztrál állatokról egy 5-6 éves lánytól, aki a könyvtárat mutatta meg, majd az ebédlőben szocializálódtam vegyes csoportokban, és tanítottam egy egyedi dizájnú, zsebben elférő társast, amíg egy másik csapat a slackline[19]-t próbálgatta, sokat inspirálódtunk a diákprojektből. Volt tőlünk olyan tanuló is, aki annyira függött egy játéktól, hogy itt is azt búj a tabletjén, érdekes módon hamar megtalálták egymást a hasonló érdeklődésű sligói játékos különítménnyel, pár helyi diák ezen keresztül tudott hozzá kapcsolódni és jót beszélgetni, volt egy fiatalabb srác, aki egész nap kitartott mellette. Azt is észleltük, hogy a mi iskolánk tanulószámát jóval felülmúló iskolában sokkal kisebb arányban van jelen a számítógépes/telefonos játék, pedig nincsenek drasztikus tiltások. Ez úgy alakult ki náluk, hogy a sok kinti tevékenység, és az elegendő– emellett folyamatosan gyarapodó számú – kapcsolat, illetve az a tény, hogy át kell járni a kinti téren a különböző épületek között, egy fizikailag is aktívabb közösséget termelt ki, amelynek tagjai már ebbe is nőttek bele.

az iskolának saját zenestúdiója volt, hangszerekkel

Az iskolának saját zenestúdiója volt, hangszerekkel, amelyeket a kifüggesztett órákra kibérelhettek a gyerekek. (Itt lehetett jammelni is velük aznap, amit az egyik ottani – szintén kelet-európai – tanár kezdeményezett, bár a srácok főleg számokat tanultak. A sulinak már volt két itt indult zenekara is, az egyik átlagéletkora 10 év körüli.) Műhely is volt itt, hozzáértő felnőttel, „gépezős" helyiség, nagy, hangárszerű csarnok a mozgós tevékenységekhez. Ezeket az épületeket az eredetihez hozzáépítették, illetve megvették az évek során. Hatalmas udvar és mező, focipálya, művészeti helyiség

[17] *Self Managed Learning and the New Educational Paradigm* (2020). Kindle. 153.o
[18] Dodgeball: https://dodgeball.hu/mi-az-a-dodgeball/
[19] Slackline: https://hu.wikipedia.org/wiki/Slackline

és a nagy régi iskolából alakított főépület alkotta a területet, utóbbiban szintén sok zugot alakítottak ki (az ajtókra kifüggesztve a helyi policy, illetve infók a megengedett hangerőről és a felelősről). Mindez egy alulról építkező közösségben, ahol az évek során megélt tapasztalatokat folyamatosan beépítik, a teret közösen formálják, tesztelik és az igényekre alakítják. A kinti tárgyi környezetet a gyerekek művei és közös projektek eredményei tarkították, messziről feltűnő, fán lévő faház (treehouse), rudak és különböző ügyességi, testépítő alkalmatosságok, slackline. Találkoztunk egy fiúval, aki katapultot tesztelt, amelyet talán egy gokartból alakítottak át, és persze működött. Ahogy jártuk a helyeket, azt láttuk, hogy mindenhol van valami élet, igazán használják a tereket a gyerekek, kis csoportokban beszélgetnek, nyelvet tanulnak, színeznek, zenét szerkesztenek, valamit barkácsolnak, programoznak – a tanárok is sokfélék, sok helyről. Van, aki technikával foglalkozik, mosogatógépet szerel, ha épp arra van szükség, más a szervezkedéssel foglalkozik szívesen, a harmadik igazi gyerekkísérő, de mind természetesen vannak jelen egy jóféle kavalkádban. Gyerek és felnőtt tette a dolgát, jó volt egy olyan helyen lenni végre, ahol a teremtő káoszból nem a káosz volt a hangsúlyos. A gyűlésük formálisabb volt, komolyabban véve a szerepeket és a felelősségeket (élén több, idősebb gyerekkel – és tapasztalattal), mint amit a korábbi példáknál láttunk. Mi is kérdezhettünk, tisztázást kérhettünk a szóban forgó témákról, friss szemmel tudtam javaslatot tenni egy elnevezés kétértelműségével kapcsolatban. Volt szó aktuális gazdasági és felvételi ügyekről, dokumentumokról, munkacsoportokról és persze az örökzöld takarításról, volt egy mag, akik végig jelen voltak, mások bejöttek érdeklődni, volt, aki távozott, de a terem tele volt a körben ülőkkel. Egy érdekesség: mint megtudtuk, a takarítás terén most abban a fázisban vannak, hogy valaki megpuccsolta az eddigi rendszert, miszerint a gyerekeknek is kötelező segíteni a délutáni takarításban, miután egy újabb tanár fellebbezésére - aki egyébként alakítani akart a korábbi rendszeren, végül azt szavazták meg, hogy a gyerekek most kimaradnak a felmosásból. Így a jelenlévők a saját bőrükön tanulják komolyan venni a demokráciát.

> találkoztunk egy fiúval, aki katapultot tesztelt

ÖSSZEGZÉS

Ennek az írásnak kevésbé a tanulságok levonása a célja, inkább egyfajta ki-, illetve rátekintés egy gazdagabb színpalettára az oktatási és életmódalternatívák világában, melyekből érdemes okulni, ötleteket meríteni, és persze nem csak rózsaszínben látni őket. Sok államközösségben a történelem menete és a társadalmi berendezkedés segített egy nyitottabb hozzáállást kialakítani a tanuláshoz, illetve egymás élni hagyásához. A közösség részvétele a gyermekeik oktatásának kialakításában, a szerepvállalás, szövetkezés a közös ügyekben egyértelműen visszaköszön a gyerekek vállalkozókedvében és életrevalóságán. A pionírok erőfeszítései több helyen beérnek, és ha túlélik a kezdeti megpróbáltatásokat, növekszenek, túljutnak az első néhány év krízisein, a kezdeményezésük pedig átlényegülhet egy transzformatív

műhellyé. Itt egyrészt a helyi lakosságnak lehetősége van megtapasztalni egy – sokszor a lokálisnál jóval tudatosabb – szerveződést, holisztikusabb rátekintést a világra, másrészt pedig a helyileg izoláltnak tűnő kezdeményezések mágnesként vonzzák a kutatókat, utazó tanítókat, önkénteseket, így sokszor világszintű hálózatokat létrehozva, ami – elsőre talán nem is észlelhető, mégis már ekkor komoly – erőforrásként működik majd hosszú távon is. Az itt megfordult emberek hozzák-viszik – és egykönnyen nem felejtik el – a tapasztalataikat.

Fontos megemlítenem, hogy Írországban már létezik a helyi demokratikus iskolák szövetsége (DemEd Ireland),[20] amely ernyőszervezetként a hasonló törekvések – most már 5-6 iskolai kezdeményezés – összefogására jött létre. Havonta tartanak online találkozót (magam is részt vettem kettőn), és évente személyes összejövetelt is szerveznek. Fontos terepe a frissen alakult iskolák támogatásának, az együttgondolkodásnak, stratégiai döntéseknek és közös érdekképviseletnek.

Zárszóként egy szép, már-már jelképes példát említek. A WCSS kezdeményezése a *Plant a tree, grow a school*[21] mozgalom, ahol úgy is tudják támogatni az iskolát az adományozni kívánók, hogy egy közeli innovatív kertészetből fát vesznek, amelyet a gyerekek felnőtt segítséggel elültetnek (avagy a távoli mecénások is tehetnek a növekvő erdőkért és a szabad oktatásért).

A hazai helyzetről ugyan nem tudok ennyire derülátón nyilatkozni, azonban a szikrát érzem, és tudok azokról, akik szintén érzik és őrzik: a Demokratikus Nevelés Egyesület[22] hivatalosan megszűnt, de lakáspiknik-sorozatot szervez a téma iránt érdeklődőknek, ahol együtt fejtegethetik a lehetőségeket, elakadásokat és jó gyakorlatokat, illetve tesznek elérhetővé magyarra lefordított kapcsolódó olvasmányokat. Itt lehet találkozni többek között Fóti Péterrel,[23] akinek az írásai sokakat inspiráltak; a Malom-Alom alapítóival, akik igazán benne vannak ennek a fajta oktatásnak a gyakorlatában; és más tapasztalt szakemberekkel, akik a tavaszi félévben kurzust is indítottak az ELTE TÓK-on a témában. Ezen kívül kapcsolatban vagyok egy formálódó csoporttal, az érdi Jurtasulival,[24] akik a permakultúra és a Rogers-féle humanista szemlélet mentén szeretnének megteremteni a „békén hagyott kert" mintájára egy természetközeli kis tanulóközösséget.

Azt gondolom, hogy ezen kezdeményezések hálózatos működését (itthon és külföldön) volna érdemes elmélyíteni, hogy a szereplők tudjanak egymásról, és ha lehet, tudjanak együttműködni közös ügyek mentén. Egy nagymértékben repedezett társadalmi környezetben élünk – fontos, hogy a megfelelő pillanatban hatékonyabban tudjunk belépni a diskurzusba, ha majd újból lehet, és egy szabadabb pedagógiáról és oktatásügyről beszélni szélesebb körben. És persze amit lehet, bevinni a gyakorlatba. Addig is: megosztani a tudást, erőforrásokat, és segíteni egymást a túlélésben.

[20] Democratic Education Ireland (DemEd Ireland): https://www.democraticeducation.ie/
[21] WCSS – *Plant a tree, grow a school* program: https://www.westcorksudburyschool.ie/plant-a-tree
[22] A Demokratikus Nevelés Egyesület weblapja: https://www.demokratikusneveles.hu/
[23] Fóti Péter honlapja: https://www.foti-peter.hu/
[24] Jurtasuli honlapja: https://jurtasulierd.hu/



SZUBJEKTÍV

Emléksorok

Mihály Ottó

1939–2025

A szívet és kezet keményítő életutat bejárt miskolci, szociáldemokrata asztalosmester fia a szülővárosában, Miskolcon, illetve a mátraalji Pásztón telt iskolás évei után 1963-ban végzett a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, majd 1966-ban az ELTE filozófia szakán. 1968-ban aspiráns lett, majd ezek után a neveléstudományok kandidátusa. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóintézetben, majd az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjában töltött be vezető kutatói szerepet. Ezt követően alapító igazgatója az OPI Iskolafejlesztési Központjának, majd 1990 és 1995 között az újjászervezett Országos Közoktatási Intézetben folytatta kutatásait, kísérleteit, nyitottságáról, sokszínűségéről nevezetes műhelyszervező tevékenységét. 1995-ben rövid ideig az intézmény főigazgatója volt. Nevéhez fűződik a pécsi Apáczai Nevelési Központ komplex modellkísérlete, a szolnoki Varga Katalin Gimnázium fakultációs kísérlete.

Főszerkesztője a *Neveléselmélet és iskolakutatás* című periodikának, illetve társfőszerkesztője *Az iskola megújításának mai útjai* című könyvsorozatnak, szerkesztője a *Törvény és iskola*, illetve az *Iskola és pluralizmus* című tanulmánykötéteknek. Társszerzője a *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról* című programadó kötetnek. *Fordulat és iskola* című, a Köznevelésben közreadott cikksorozata kritikus képet rajzol a létező szocializmus iskolai világáról, kifejtve, hogy a politikai „baloldaliság" kézenfogva járt a „pedagógiai konzervativizmussal". 1996-ban lett a Miskolci Egyetemen megindult tanárképzés bázisának, a Pedagógia Tanszéknek alapító vezetője. Alapítója és elnöke volt az innovációkat gerjesztő Iskolafejlesztési Alapítványnak, alapító tagja a Göncz Árpád elnökletével létrejött Gyermeki Jogok Magyarországi Bizottságának, kuratóriumi tagja az Iskolapolgár Alapítványnak. A 4H Klubok Magyarországi Szövetségének elnöke, a Magyar Pedagógia Szerkesztőbizottságának tagja volt. Alapító tagja volt a HERA Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének. Állandó előadója volt a lillafüredi pedagógiai konferenciáknak, a VI. és VII. Nevelésügyi Kongresszus munkabizottságainak tagja, és több cikluson át az Országos Köznevelési Tanács tagja volt. Kiss Árpád-emlékéremmel, Apáczai-díjjal, Gyermekekért díjjal ismerték el munkásságát.

Nevelésfilozófiai tankönyvében a posztmodern megközelítés kifejtése olvasható. Kortársa és barátja írta róla: *„Mihály Ottó nevelés- és iskolaelméleti munkássága*

szerves része oktatáspolitikai háttértevékenységének. Hivatali státuszát tekintve sohasem volt oktatáspolitikus, de nincs olyan írása, amelynek ne lett volna ingerlően eleven köze az oktatáspolitika stratégiai kérdéseihez." (Loránd Ferenc Az emberi minőség esélyei című tanulmánykötetének bevezetője.) Temperamentumáról, vitázó kedvéről jegyezte meg az integrált nevelési-oktatási intézményeket tervező szakember, Vészi János: *„Marx és Cohn-Bendit egyszerre"*. Szerzői munkásságát, közéleti aktivitását 2010-ben politikai tiltakozásul megszakította, visszavonultan élt vidéken.

A kortársak és tanítványok, egykori kollégák és barátok itt következő emlékezéseit Trencsényi László fonta koszorúba.

***

Megint szegényebbek lettünk, Mihály Ottó elhagyott minket.

Radó Péter

Meghalt Mihály Ottó.
Megtorpanok.
Félig bénultan teszek-veszek napok óta.
Meghalt Mihály Ottó, elment, mormolom, elment.
Nem lesz ez a világ már sosem olyan, mint volt, nem tud lenni.
Kutatok a vigaszt nyújtó, ilyenkor bevethető, jól bevált közhelyes szófordulatok közt: mind oda tartunk, fantasztikus életműve volt, szép kort élt meg…
Nincs vigasz.
Kaptam az élettől egy hatalmas ajándékot, hogy ismerhettem személyesen.
Tegeződtünk, mert kérte. Tétován, botladozva tettem, mert mégis, hogy jövök én ahhoz, hogy tegezzem az egyik legnagyobb magyar nevelésfilozófust? Talán a legnagyobbat.
Emlékszem, egy este együtt dolgoztunk a munkacsoportunkkal. Áhítattal figyeltük minden szavát. Briliáns elme volt és csodálatos ember, szarkasztikus humorral, fanyar öniróniával megáldva.
Egy munka kapcsán a temetkezési szokásokról beszélgettünk. Egyszer hátradőlt, és a monoton munkazajt emelt hangon törte meg:
„Engem szórjanak szét, és kész!"
Feszült, néma, hosszú másodpercek következtek. Gondolni sem akartunk arra, hogy egyszer ő nem lesz.
Akkor, hogy megtörjem a némaság feszülő csendjét, halkan megszólaltam: „Hisz mindig is szétszórt volt."
Nevettünk, hosszan nevettünk.
Most itt állok a hangszálaimra csavarodott dühhel és értetlenséggel, mert pedagógusok ezreinek kellene megállni most mind egyszerre, s megtorpanni a veszteség súlyától.
Én erre a nevetésre szeretnék emlékezni, csak közben félek.
Át tudom-e, át tudjuk-e adni azt a szemléletet, akaratot, tudást, tettvágyat, amit Tőled tanultunk, Ottó?
Meghalt Mihály Ottó. Megtorpanok.

Zsigmond Ottília

1978–1979 az UNESCO-kutatás ideje, amelyben az önálló tanulás feltételeinek és lehetőségeinek feltárása volt a cél. Magyarországon az akkor már a kísérleti eredményeket is felmutató szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja által kidolgozott és szakmailag irányított kutatómunka folyt.

A tantestületből nyolc pedagógus is részt vett a kutatásban, adatgyűjtésben, elemzések elkészítésével és részösszefoglalók írásával, köztük fiatal, hat éve a pályán lévő pedagógusként én magam is.

Mihály Ottó szívesen találkozott a tantestülettel, szakmai társként tekintett ránk, „tanította" a pedagógiai kutatás módszereit, figyelmesen követte, ahogyan a gyakorlati tapasztalatok transzferálásával értelmeztük a feladatokat. Izgalmas órák voltak ezek a tanórai terepeken jártas tanárok számára, amikor az elméleti ismeretek ahaélményeit felismertük a saját munkánkban.

A kutatás eredménye mint helyzetfelmérés, diagnózis, megalapozta az 1981-ben megfogalmazott továbbfejlesztési programunkat. Az innováció tudatosabb és szervezetfejlesztési elemekben gazdagabb tartalommá vált…

Mihály Ottó megismertette a tantestületünkkel a pedagógia tudományának hasznosságát, olyan ismereteket és módszereket mutatott nekünk, amelyek a saját tanítási-nevelési gyakorlatunkat gazdagították, és intézményi, sőt oktatásirendszer-szintű kitekintésekre is képessé tettek. Mihály Ottó szervezetfejlesztője és tanítója lett a Varga Katalin Gimnázium tantestületének, kiváló társsal, Páldi János igazgatónkkal együtt. Később, 1985-ben, igazgatói kinevezésem évében megfogalmazott vezetői programom megvalósításában személyesen is számíthattam a segítségére.

A négyéves képzési idejű, angol–magyar kéttannyelvű programunk támogatójaként segítette annak minisztériumi engedélyezését. Ebben nagy szerepet játszott, hogy Pécsen az Apáczai Csere János Gimnáziumban a Nevelési Központ kísérletének részeként egy évvel előbb bevezették a négyéves képzésű kéttannyelvű programot, így a megvalósítás tapasztalata is segítette a kollégáimat. Mindkét intézmény alternatív-innovatív megoldása volt a minisztériumi kéttannyelvű reformnak, amelyet állami támogatással kilenc iskolában indított a minisztérium.

Mihály Ottó hitt a pedagógusok felelősségteljes kreativitásában, az intézményi autonómiában, hogy az iskola helyben, saját feltételei és körülményei szerint tudja legjobban és leghatékonyabban kialakítani azt a nevelési-oktatási rendszert, amely a tanulókat, a gyermekeket a képességeik kibontakoztatásában a legsikeresebb útra viheti, így járulhat hozzá az egyén és a társdalom boldogulásához, a pedagógusok szakmai megújulásához.

Ebben a hitben váltam én is Mihály Ottót követő pedagógussá, és tisztelőjévé, emlékét őrzővé…

Botka Lajosné

„OTTKT 6. sz. Kutatási főirány 422. sz. téma". Ezt a nevet viselte a pécsi Apáczai Nevelési Központban (ANK) 1980–'90 között zajló akciókutatás, amelynek kutatásvezetője, atyja, mindenese volt Mihály Ottó. Könyvtárnyi irodalma van annak a mérhetetlenül szerteágazó pedagógiai csodának, amely vezetésével ebben a nagyon sajátos és végtelenül szerethető intézménykomplexumban megvalósult.

Ottó. Az ANK számára egyet jelentett a neveléstudománnyal, a gyakorlattal, a jövővel. Olyan türelmetlen gyermekközpontúság áradt belőle, ami minden alprogramot átjárt. Mondatai mögött folyton ott bújkált a kérdés: ...no és a gyerek? Persze sosem kinyilatkoztatott, inkább kérdezett. Sokat. Folyton. És e kérdésekből épült fel maga a „kutatás", ami eggyé vált a közben felnövő intézménynyel. Ma már nincs intézmény (ami van, az egy másik történet), de akik együtt élték vele

a tíz év mindennapjait, szívták a pipája füstjét, vitatkoztak vagy éppen egyetértettek vele, örökre az eszükbe vésődött, hogy az iskolai nevelés nem tréning, hogy az eredményesség nem nélkülözheti az értelmességet.

A kutatás lezárulta után aztán még egyszer megjelent „hivatalosan" is az ANK életében. A '90-es évek végén, amikor oly sok minden történt vele is, velünk is, elmentünk a Dorottya utcába, „megkértük a kezét" – ahogy viccesen mondtuk –, és életében először egy rövid időre „jogviszonyba került" az ANK-val, megbízási szerződéses munkatárs lett. Havonta jött, tanácsolt, segített, értelmezett, helyretett. És persze kérdezett. Így lett nálunk szakmai szolgáltató, így szerveztünk országos közoktatási konferenciákat, így váltunk ismét országos projektek gazdáivá. „Reaktiváltuk" magunkat, őt. Az irodámat ismét belengte a pipafüst és a kávéillat, a levegő megtelt az „ottós" gondolatokkal. Az eredeti, rá jellemző humorával.

Sok minden történt aztán az Apáczai körtéren is, mi is mentünk sokan sokfelé. Az intézmény meg szakadt szanaszéjjel. De hiszem, hogy aki vele valaha is kapcsolatba került, az ma is tudja itt a déli végeken, hogy az iskolának csak akkor van értelme, ha az „gyereknek való". Így tud tovább élni Ottó is meg az ANK is.

Turi Katalin

Derű, energia, nyitottság, befogadás, kezdeményezés, könnyedség, humor. Mihály Ottó egyéniségét számomra a legjobban ezek a szavak idézik fel.

1982. augusztus, Gorkij fasor, az első értekezlet, amelyen az Országos Pedagógiai Intézetben részt veszek. A jelenlévők egyike az Ottó vezette szakmai csoport állásfoglalását „eklektikus"-nak nevezi, szerinte a szövegből a szerzők álláspontja sem tűnik ki. –Inszinuáció – reagál Ottó, és pár szóval, játékos könnyedséggel bizonyítja, miért éppen a *többszempontú* megközelítésre van szükség.

'90-es évek, Marczibányi téri Művelődési Központ, a *Több út* konferencia szünete. Éppen jövünk kifelé az előadóterem egyik ajtaján a világlóan tehetséges, első generációs értelmiségi, éppen az ország legszegényebb, magyar cigányok lakta falujának összevont osztályban *kezdő tanítóval*. Ottó a másik ajtón át érkezve integet, hozzánk jön, pár szavas bemutatkozás, majd a második mondat után – mintha a tanítóval pár perc alatt már közös hullámhosszon lennének – a csenyétei gyerekek iskolaélményeinek különböző árnyalatairól van szó...

Utoljára a PPK bejáratánál futottunk össze, mondom, mennyire hiányzik a szakmából a jelenléte, de milyen öröm, hogy képes volt megteremteni a saját, várostól távoli, fizikailag-lelkileg komfortos környezetét, mindezt társsal együtt. – Jó volt a felhozatal – replikázik. – Felhozatala a burgonyának van, ezt a szót kikérem magamnak a nők nevében… Egyébként ez az egyetlen rossz mondat, amit valaha hallottam tőled – vágom rá. – Csak a meghatottságomat akartam leplezni – jött a válasz. Elbúcsúzunk, még integet.

Hiányzik. Utoljára *tegnap* került szóba, egy születésnapi összejövetelen Sáska Géza szakmai veszteségeit sorolja. Mihály Ottó is elment – mondja, mielőtt elindul.

Kereszty Zsuzsa

A Miskolci Egyetem – a korábbi Nehézipari Műszaki Egyetem – 1949-től egészen az 1980-as évek elejéig klasszikus műszaki szakegyetemként létezett. Aztán jött a jogász-, a

közgazdász-, majd 1992-ben csatlakozott a bölcsészképzés, később bővültünk egészségügyi és zenészképzéssel. Az egyetem igazi egyetemmé akkor vált, amikor a reáliák mellé megérkeztek a humaniórák is. A bölcsészképzés 1992–1997 között intézeti keretek közt működött, majd 1997-ben karrá vált. Az indulás nekünk, akik hallgatóként átéltük, „hőskor" volt. A legkiválóbb tanároktól tanulhattunk. Új szervezetként a bölcsészkar lehetőséget adott a kísérletezésre, befogadta az újító, néha a megszokottól eltérő gondolatokat és gondolkodókat. Ilyen újító, formabontó módon indult a Bölcsészettudományi Intézetben a tanárképzés. Egy leszakadó, a rendszerváltozásból vesztesként kikerülő térség egyetemén egyszerre kezdett tanítani Trencsényi László, Báthory Zoltán, Halász Gábor, Horváth Attila, Loránd Ferenc, Vekerdy Tamás és Mihály Ottó.

Mit mondhatnék? Kivételes helyzetben voltunk, hogy tőlük tanulhattunk, kivételes helyzetben, kivételes emberektől – akkor úgy éreztük –, kivételes korban. Tanári identitásunkat a mai napig meghatározza. Mihály Ottó ebben a „hőskorban" a kezdetektől vezette a Neveléstudományi Tanszéket, egészen 2004-ben történt nyugdíjazásáig, karaktert adva annak. Meghatározó alakja volt nemcsak az induló tanárképzésnek Miskolcon, hanem a magyar pedagógiai gondolkodásnak, a pedagógia tudományának is. Szikár, egyenes tartás mind küllemében, mind jellemében. Én ilyennek láttam Mihály Ottót.

Horváth Zita

Ez szubjektív lesz, nekem Mihály Ottóról másképp nem megy. Valószínűleg sosem fogok rá múlt időben gondolni. Egyetemista koromban szakirodalomként ismertem meg, nagyon érdekeltek a gyermekközpontú pedagógiák. Utána kellett olvasnom, mert ilyesmiről csak farvizeken tanultunk, rejtett kis speckollon a klasszikus, nagy, konzervatív egyetemen, ahol a pedagógiát tanultam. Olyan hely volt, ahol a hallgató jellemzően hallgat, a professzor pedig előad. Aztán ő a doktori képzésben vendégoktatóként tartott nekünk egy kurzust. Folyton kérdezett, én visszakérdeztem, ő megkérdőjelezett. Ez volt a játékunk. Sajnáltam, hogy fogynak az órák, kitoltam volna még az időt.

Aztán a félév végén megkérdezte, jönnék-e Miskolcra tanársegédnek. Az addig határozott terveimet felrúgva igent mondtam. Miatta is. Szerettem a kristálytiszta, provokatív és végtelen pragmatikus gondolkodását. Elkezdtem dolgozni a Tanárképzőben. Közben bekéredzkedtem az óráira. Azt gondoltam, tanulnom kell a miskolci iskolát, mert máshol nevelkedtem. Valójában a játékunkat akartam továbbjátszani. És játszottuk. Kérdeztem, visszakérdezett, megkérdőjeleztem. Órák után, a gyermekvárosi menzán, egész addig, míg ki nem hűlt a káposztafőzelék. Sosem fogok rá múlt időben gondolni. Épp múlt héten tanítottam a hallgatóimnak azt, amit nekem Ottó az esélyről tanított.

Ádám Anetta

Fiatal voltam, amikor megismertem, sokat tanultam tőle a szakmáról. Előttem az arca, pipája, a megszólalásait kísérő pipafüst, hallom a hangját, felidéződik bennem bölcsessége, okossága, a sok izgalmas vita, közös gondolkodás. Ennek már nem lehet folytatása.

Baráth Tibor

Haiku In memoriam MO

kérlelhetetlen,
mert tudta az igazat –
a világgal nem bírt.

fáradhatatlan,
csak a tett hoz változást –
a restséggel nem bírt.

elkötelezett,
boldog gyermeklét joga –
ostobákkal nem bírt.

együttműködés,
műhelymunka vitákkal –
a némákkal nem bírt.

posztmodern szellem,
nincs olyan, hogy „A", csak „EGY" –
a balgákkal nem bírt.

bölcsesség, humor,
az élet szeretete –
a szürkékkel nem bírt.

rendíthetetlen,
mint a tölgy az erdőben –
az idő lebírta.

Fábry Béla

Első pedagógiatanárom volt ő, még a tanítóképzőben. Sokat kaptam tőle, sajnálom.

Hilbert Zsuzsa

Tegnap elment Mihály Ottó, az okos, bölcs, gondolkodó ember és pedagógus, oktatásirányító, akinek szarkasztikus humora minden előadását felejthetetlen élménnyé tette. Itt, a Felvidéken hallhattuk őt Rozsnyón, az országos közoktatási konferencián és Füleken, a Nógrádi Pedagógustalálkozón. Szegényebbek lettünk, romlottak az emberi minőség esélyei... Kedves Ottó, nyugodj békében!

Fodor Attila

A sor végén ugyan több a hely, mégis folyamatos a ritkulás, néha fel sem tűnik, de ha egy jobb világért valaki annyi nyomot tudott visszahagyni, mint Ottó, akkor az már nagy csapás, és nagyon fájó, mert hiányzik a sorból… mély fejhajtással, RIP.

Josef Jocó Hollós (Wien)

Nagyon reméltem, hogy még visszatér a remeteségből.

Jakab György

Mihály Ottó is elment. Olyan pedagógus volt, aki nem nyugodott bele, hogy milyen az iskola, hanem meg akarta reformálni, elszántan és türelmetlenül. Permanens nevelésről beszélt (ma szociális tanulásnak mondanánk), és azt akarta, hogy az iskola ne az oktatás, hanem a művelődés központja legyen. A filozófiából indult, és megmaradt tudósnak akkor is, amikor az oktatás rendszerváltozásai kisodorták az Örs vezér terére néző nagy dolgozószobájából. A mérés, értékelés, Q-s folyóiratok és kreditek nem az ő világa volt; a mozgásban, változásban, közösségben érezte magát otthon. Tüzelő tekintete, vörös sálja, vékony alakja ha tűnőfélben van is, még visszanéz. Mindnyájunkra, akik ismertük, méltányoltuk, becsültük őt.

Kozma Tamás

Ez jutott eszembe Mihály Ottóról. Nem egyszerű emléksorokat írni valakiről, aki alighanem utálta ezt a műfajt. De hát sorry, Ottó, a gyász az élőké.

Az a fajta ember volt, akit egyformán inspirált más okossága és mások hülyesége (főleg az utóbbi). Így aztán sokszor nehéz volt eldönteni, hogy az adott pillanatban hülyeséget mondott az ember, vagy valami okosságot. Minden ellentmondás, minden ellentét érdekelte, és így építette fel műhelyét is, ahol jól megfért egymással a végletesen liberális a társadalommérnök szocialistával, a szamizdatkészítő és a 3/3-as, a technokrata szervezetfejlesztő és az absztrakt gondolkodó kutató. Talán ez, a mások iránti alázat volt a legfontosabb, amit ebben a párját ritkító közegben tanulni lehetett.

Ez nem fért bele az egyre inkább a másikat eltiporni, lesöpörni, eltüntetni kívánó közegbe. Mivel Ottó híján volt az ilyesfajta adaptációs készségnek (pontosabban szándéknak), egyre nehezebbé vált a helyzete. És amikor megszűnt annak is a reménye, hogy a szakma életben maradjon és értelme legyen a beszédnek és írásnak, eltűnt, megszűnt látszani. Szomorú történet.

Ami nem szomorú, az az Ottóról való emléktöredékek gyűjteménye. A hosszas monológokba forduló izgalmas (!) értekezletek, a Pécsi Nyári Egyetemek, az elengedhetetlen pipa és a szintén elengedhetetlen esti közös whisky az utazásainkon. És a sajátos, kicsit fanyar, szarkasztikus humor, ami azért sokszor örkényi összetettséghez vezetett. Egyszer a nyolcvanas évek közepén valahol nyugaton voltunk, és belebotlottunk egy sarló-kalapácsos, vörös zászlóval felvonuló tömegbe. Ekkor jegyezte meg Ottó: Itt én is szívesen lennék kommunista!

Horváth Attila

Mondják, cinikus volt. Sokan szerettük az ő cinizmusát. Vagyis azt, hogy fáradhatatlanul kérdőjelezte meg naiv, vágyvezérelt hiteinket. Elméleti munkáiban is (ó, nagyon rászorult erre a hazai pedagógiai gondolkodás) és személyes beszélgetésekben, vitákban is (bizony, mi is rászorultunk). De mindig azt éreztem, hogy a cinikus héj mögött nagyon is erős hitek parázslottak. Hit az alapvető emberi értékekben, az „emberi minőségben", a szolidaritásban. Gondolom, ezért vonult ki végül a világból. Mert látta, hogy nincs már remény arra, hogy a külső világban ezek az értékek megvalósuljanak. De ez is tett volt. Nyugtalanító tett.

Knausz Imre

Egy korszak tűnik el vele együtt, szerepének súlya, emléke, remélem, fennmarad.

Sáska Géza

Fő művei:

A sokoldalú fejlesztés problémai a nevelhetőségükben gátolt gyermekek nevelésében. 1970.
Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. 1974.
A polgári nevelés radikális alternatívái (társszerzőkkel). 1980.
Az önálló tanulás feltételei és lehetősége. 1981
A permanens művelődés elméleti és gyakorlati kérdései. 1982.
Vázlat a szocialista nevelőiskoláról (társszerzővel). 1983.
Liberális értékek – alternatív iskolák. 1994.
Iskolafejlesztés és közoktatáspolitika. 1994.
Alternatív tanárképzés, alternatív pedagógiák (társszerzőkkel). 1994.
Bevezetés a nevelésfilozófiába. 1998.
Az emberi minőség esélyei (tanulmánykötet). 1999.
Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai viszonyban. 2008.



MPT-konferencia az iskola jövőjéről 2025. május 16–17.

Beharangozó – „Az oktatás nem egy »szakpolitikai« kérdés”

A Magyar Pedagógiai Társaság 2025 májusában konferenciát szervez az iskola jövőjéről. A konferencia kezdeményezője **Knausz Imre**, *őt kérdeztem: mi a célja a rendezvénynek?*

Szinte kitapinthatóan és fájdalmasan jelentkezik az élet legkülönbözőbb területein, így az oktatással kapcsolatban is, a jövőkép hiánya. Sokat beszélünk arról, hogy mi a baj az oktatással, de sokkal ritkábban esik szó arról, hogy milyennek képzeljük el az iskola jövőjét. De a kérdés úgy is felvethető, hogy a mai válságos gazdasági és politikai világhelyzetben van-e, lehet-e releváns mondanivalója a mi szakmánknak, a pedagógiának. A kérdés iránti igény erősségét jelzi például Gloviczki Zoltán új könyvének[1] közelmúltbeli megjelenése vagy éppen a konzervatív pedagógiáról a szakmai közéletben a közelmúltban kialakult vita, amelynek anyagát egyébként a Magyar Pedagógiai Társaság hamarosan kiadja. 2024 decemberében levélben fordultam néhány kollégámhoz, barátaimhoz, és fölvetettem egy közös nyilatkozat megfogalmazásának gondolatát. Az így kialakult vita világossá tette, hogy nagyon különbözőképpen gondolkodunk a kérdésről, és úgy gondoltam, ezeket a különböző megközelítéseket érdemes lenne egy konferencián szembesíteni egymással. Ezzel az MPT-t kerestem meg, és a Társaság felvállalta a tanácskozás megszervezését.

> a különböző megközelítéseket érdemes lenne egy konferencián szembesíteni egymással

Az érdeklődők kikre számíthatnak előadóként?

Elsőként Csányi Vilmos etológust kell említeni, aki nagy örömünkre elfogadta felkérésünket. Mindig nagyon tanulságos, ha más szakmák nagy tekintélyű képviselői elmondják, hogyan látják azokat a kérdéseket, amelyekkel mi, a pedagógia szakemberei, oktatáskutatók hivatásszerűen foglalkozunk. A további előadók névsora is összeállt: Csovcsics Erika, Ercse Kriszta, Fábry Béla, Gloviczki Zoltán, Horváth Attila, Lannert Judit, Mészáros György, Nahalka István, Radó Péter, Sáska Géza, Tóth Tamás Május, Trencsényi László és jómagam fogunk szerepelni, továbbá szeretnénk

[1] A holnapután iskolája – felkészülés a jövőre. Open Books, Budapest, 2024.

szót adni egy szerintünk fontos gyakorlati kezdeményezésnek, a Pirosfecske Kollektívának.

Úgy tűnik, elég „egyívású" ez az előadói csapat. Van emögött valami szándékosság?

Ha a kérdés a politikai irányultságra vonatkozik, azt kell mondanom, hogy nem igazán jogos. A felkért szakemberek által képviselt politikai filozófiák a radikális baloldaltól a liberalizmuson át a konzervativizmusig elég széles spektrumon helyezkednek el. Az tény, hogy a kormányzathoz kifejezetten kötődő kollégákat – továbbá más pártok szakértőit – ezúttal tudatosan nem kértük fel előadónak, mert szerettük volna az eszmecserét minél inkább eltávolítani a napi szintű aktualitásoktól, és közelíteni a történelmi aktualitásokhoz.

Mit vársz a konferenciától?

Elsősorban azt remélem, hogy sikerül a közvélemény figyelmét felhívni arra, hogy az oktatás nem egy „szakpolitikai" kérdés, amely szinte mellékes az igazán fontos gazdasági-pénzügyi, külpolitikai stb. területek mellett, hanem a jövő kulcstényezője. Persze lehet, hogy lesz olyan előadónk, aki éppen azt fejti majd ki, hogy az oktatás veszít a jelentőségéből, de ez sem baj, mert pont az a lényeg, hogy megismerjük egymás álláspontját, és a vitában mindenkinek a gondolatai gazdagabbá váljanak. És ez is cél: hogy tisztábban lássuk, miben gondolkodunk hasonlóan, és hol vannak a markáns különbségek. Ezért lesznek a konferencián raportőrök, akik a záráskor összefoglalják, hogy szerintük melyek voltak a legfőbb tapasztalatok.

Gyakran egy-egy konferencia csupán a magamutogató elméleti szakemberek fóruma. Lesz-e folytatása ennek a májusi programnak, folytatják-e a konferenciával megkezdett munkát?

Én egyelőre a konferenciáig látok. Hogy lesz-e folytatás, az nagymértékben függ attól, hogy mi hangzik el a tanácskozáson, az hogyan hat a résztvevőkre stb. Személy szerint nagyon örülnék annak, ha intenzívebben munkálkodó szakmai műhelyekkel folytathatnánk a közös gondolkodást.

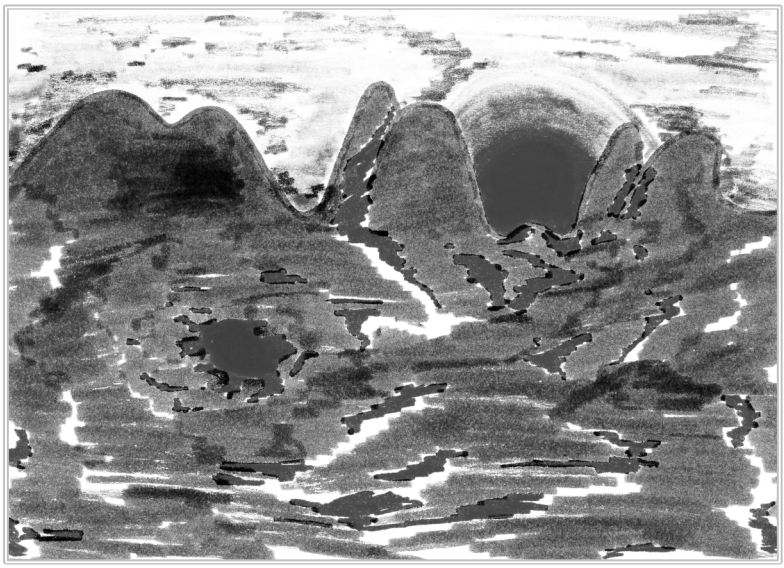
miben gondolkodunk hasonlóan, és hol vannak a markáns különbségek

Akkor pontosítsuk: mikor és hol is lesz ez a konferencia?

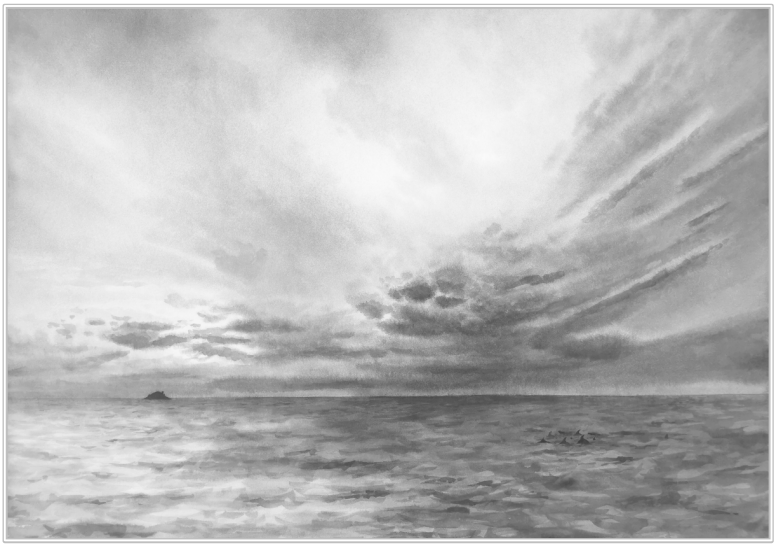
Budapesten, az ELTE PPK Kazinczy utcai épületében találkozunk 2025. május 16–17-én.

FÁBRY BÉLA

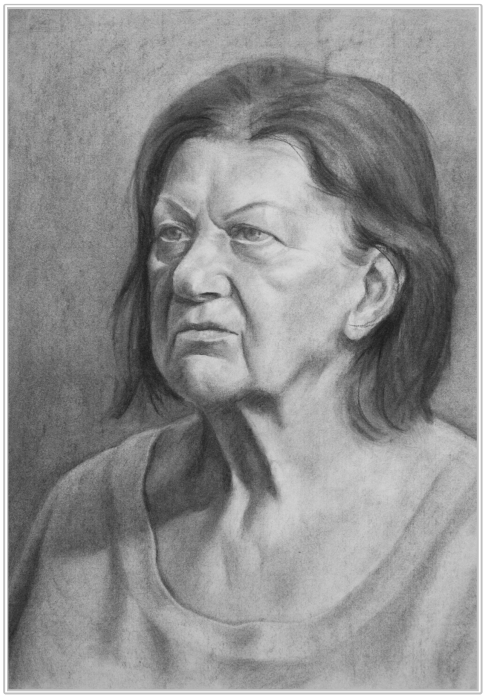
A konferencia 2025. május 16-án 9 órakor kezdődik, és május 17-én 15 óráig tart. A rendezvényt egyenes adásban közvetítik a szervezők a Magyar Pedagógiai Társaság Facebook-csoportjának oldalán. Később pedig az MPT-honlapon (https://pedagogiai-tarsasag.hu) elérhető Youtube-oldalon megtekinthető lesz.

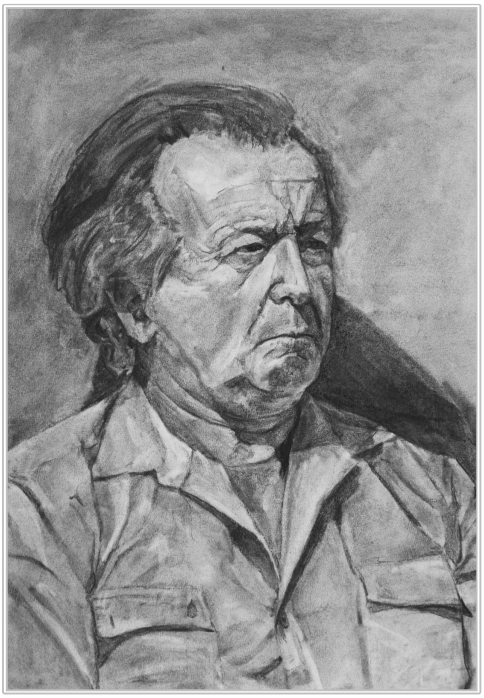


Horváth Adrienn (12): „Folt”
Apagyi Mária és Lantos Ferenc pedagógiai műhelyéből

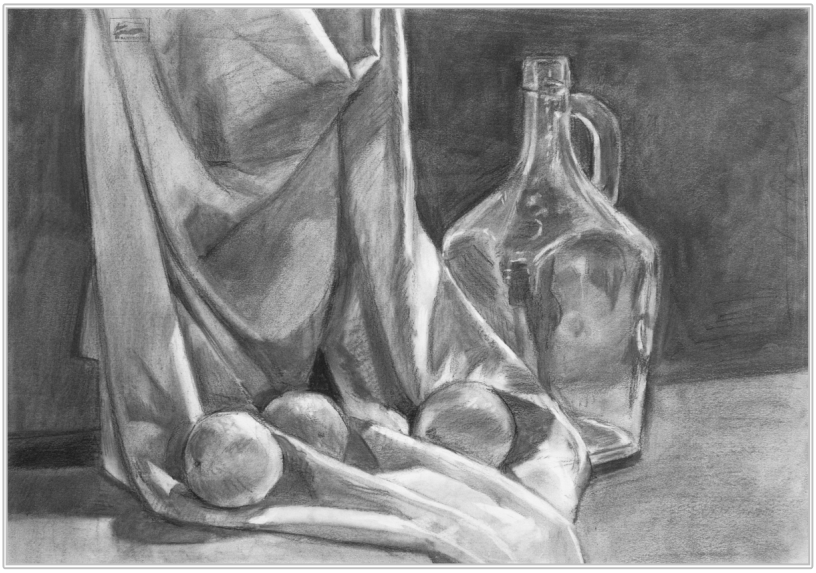


Egy alkotás a Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium kiállításán, az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából – a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár galériája; 2025. február





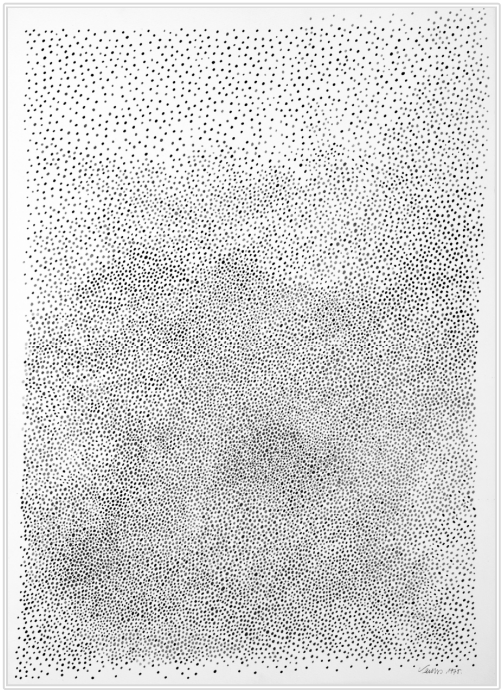
Alkotások a Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium kiállításán, az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából – a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár galériája; 2025. február



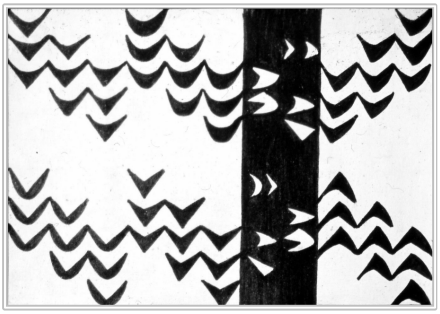


Látogatók a Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium kiállításán, az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából – a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár galériája; 2025. február

Apagyi Mária és Lantos Ferenc pedagógiai műhelyéből:



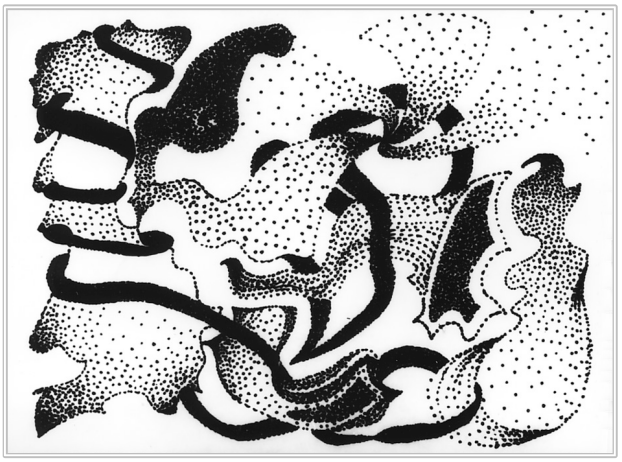
Lantos Ferenc: „Sűrű-ritka pontok” (1975)



Karlovecz Zoltán (15): „Bartók”



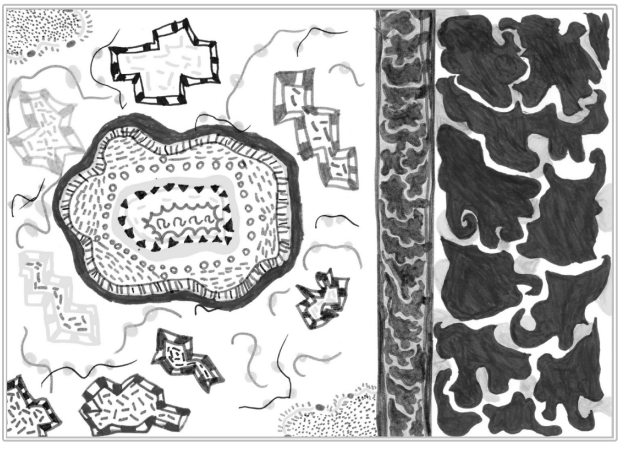
Aszódy Gyöngyi (12): „Vonal”



Király Csaba(14):
„Pont – vonal – folt”



Nagy Ákos(11):
„Bartók”



Udvardy Enikő (9):
„Aszimmetria”

ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page **147**)

ROVAT: **TANULMÁNYOK** (peer reviewed)

13–34 » UTASSY JÁZMIN – DOBAI ATTILA:

A pedagógusok motivációjának kapcsolata a településtípussal a mai Magyarországon

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.02

A tanárok és tanítók jelentős hatással vannak a diákok motivációjára, teljesítményére, tanulásuk hatékonyságára (*Bernaus* és *Gardner*, 2008; *Han* és *Yin*, 2016; *Bardach* és *Klassen*, 2021), ezért a pedagógusok életpályája az intézményrendszer eredményessége szempontjából is figyelemre méltó kutatási terület. A településtípus mint exorendszer (*Bronfennbrenner*, 1994) hatása a pedagógusok motivációjára azonban nem kellően artikulált téma a hazai szakirodalomban. Feltételezéseink szerint az egyes településtípusokon dolgozó pedagógusok általános motivációs szintjében különbség fedezhető fel, illetve eltérő motivációs tényezők jellemzőek az egyes településtípusokon. E feltételezésünk vizsgálatára országszerte 24 pedagógussal készítettünk félig strukturált életútinterjúkat a motivációikról, tapasztalataikról, élményeikről és meglátásaikról, melyekben az adott települést mint interakcióteret is figyelembe vettük a megkérdezettek tanári, illetve tanítói identitásával összefüggésben. Az interjúk átiratait a Grounded Theory (*Glaser* és *Strauss*, 2017) kvalitatív tartalomelemzési technikával elemeztük. A szakirodalommal történt diádikus interakció során *Watt* és *Richardson* (2012) FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) skáláját viszonyítási pontként elfogadva formáltuk át a kódrendszerünket, így a kutatásunk jól illeszkedik a kurrens szakirodalmi kánonba.

Az eredmények arra mutatnak, hogy a településtípusoknak jelentőségük van abban, hogy az általunk megkérdezett pedagógusok milyen motivációs mintázattal rendelkeznek.

Kulcsszavak: *pedagógusmotiváció; FIT-Choice skála; emberkörnyezet kölcsönkapcsolat*

ROVAT: **LÁTÓSZÖG**

5–12 » BOGDÁN PÉTER:

„A legtehetségesebb és a legfelkészültebb pedagógusoknak kell foglalkozni a hátrányos helyzetű diákokkal” – Portré Rácz Gyöngyiről, a magyarországi romák oktatásának kiemelkedő képviselőjéről

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.01

A portré Rácz Gyöngyi cigánymagyar származású oktatási szakember életrajzát és a roma gyermekek érdekében végzett pedagógiai-szakmai munkásságának legfontosabb állomásait mutatja be. Az írás részletesen feltárja Rácz Gyöngyinek az ez utóbbi területeken végzett tevékenységét, valamint azt, hogy nemcsak a roma gyermekekkel törődött, hanem az őket támogató pedagóguskollektívával is. A tanárkollégákkal közösen létrehozta az „Eötvös József” Cigány-Magyar Pedagógiai Társaságot, amelynek haláláig elnöke volt, és amelynek keretében harcolt azért, hogy a roma ifjúságért lelkesen és kellő szakmai megalapozottsággal dolgozó tanárok a magyar állam különböző fórumaitól megkapják a nekik járó méltó elismerést. Ugyanakkor a portré kitér arra is, hogy Rácz Gyöngyi az „Eötvös József” Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság égisze alatt olyan neves roma művészekkel is együttműködött, mint Lakatos Menyhért, Péli Tamás, Fátyol Tivadar, Kovács József Hontalan, Osztojkán Béla; bevonta őket a pedagógiai programokba, azaz kifejezetten hangsúlyt fektetett arra, hogy az új roma generációnak legyen lehetősége tanulni a korszak ikonikus roma alakjaitól is. Rácz Gyöngyi szakmai munkásságát illetően különösen fontos, hogy az Eötvös József Cigány-Magyar Társaságon keresztül motiválta a pedagógusokat arra, hogy megírják a saját „jógyakorlataikat” abból a célból, hogy keletkezzen egy olyan hasznos pedagógiai-módszertani gyűjtemény (adatbázis), amely szakmailag támogathatja meg a roma gyermekeket tanító pedagógusokat.

Kulcsszavak: *romák oktatása; roma gyermekek oktatási jogai; „Eötvös József” Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság*

ROVAT: **MŰHELY**

35–43 » BOLLA ZSOLT:

A szülők szabad iskolaválasztásának története, következményei és lehetőségei

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.03

A magyar oktatáspolitikai környezet elmúlt évtizedeinek egyik meghatározó jellemzője a szülők szabad iskolaválasztása. Története nem mentes az ellentmondásoktól, de várhatóan erős beágyazottsága a jövőben is biztosítani fogja fennmaradását. Ezt tudomásul véve, a jelentős társadalmi veszélyei mellett is érdemes feltenni a kérdést, hogy milyen lehetőségeket jelenthet az intézmények és a szülők számára. Az elmúlt időszakban kevés kutatás foglalkozott a szülői preferenciák feltárásával. Az újabb vizsgálatok országos kiterjesztése kis településekre, közepes és nagyvárosokra, s ezek évente ismétlődő megvalósítása, eredményeinek elemzése olyan információkat biztosíthat az iskolák számára, amelyek segíthetnek a jelenlegi legnagyobb kihívásuk megoldásában. Olyan sikeres marketingstratégia kialakításához nyújthatnak információt, amely megoldást adhat beiskolázási gondjaikra. Kutatásom ehhez kíván segítséget nyújtani.

Kulcsszavak: *szabad iskolaválasztás; szegregáció; szülői preferenciák; beiskolázás; iskolamarketing*

44–48 » Improvizáció három „tételben” – Dr. APAGYI MÁRIA zongoraművésszel, zenetanárral a PTE díszdoktorával beszélget pályafutásáról és az integratív művészettel nevelésről SZEPESI JUDIT

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.04

Az interjú Apagyi Mária zongoraművész életét, zeneművészeti pedagógiai koncepcióit és módszereit mutatja be.

Kulcsszavak: *művészettel nevelés; művészetpedagógia; zeneművészet*

49–55 » CZIBOR ÉVA:

Érintés és megélés – avagy taktilis érzékelés és érzelmi intelligencia. Tételek, töredékek és egy gyakorlatsor 5–7 éves gyerekeknek

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.05

A taktilis érzékelés szerepének kutatása, módszertani gyakorlatok 5–7 éves gyerekeknek a taktilis érzékelés fejlesztéséhez. Érzelmi intelligencia növelése a taktilis érzékelés fejlesztésével.

Kulcsszavak: *taktilis érzékelés; érzelmi intelligencia; módszertan*

56–58 » SINKÓ ISTVÁN:

Tanulmány-rajz-verseny

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.06

A cikk érinti a tanulmányrajzok fontosságát a rajzi képzésben, a modell utáni ábrázolást, a rajzversenyek hagyományait a Képző- és Iparművészeti Szakgimnáziumban. Foglalkozik a bírálati szempontokkal, a rajzi megjelenítéssel. Ennek kapcsán említésre kerül a tanulmányi hagyományok kérdése az akadémiák kialakulása óta.

Kulcsszavak: *rajzi tanulmányok; akadémia; versenyszellem; modell utáni rajz; Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium*

ROVAT: **KÖZELÍTÉSEK**

59–61 » BALÁZSI ILDIKÓ – BALKÁNYI PÉTER:

A kompetenciamérés átalakításáról

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.07

A cikk a kompetenciamérés céljainak és visszajelzési gyakorlatának megváltozását elemzi, rámutatva az iskolai szint háttérbe szorulására és a tanulói szint előtérbe kerülésére, valamint az ebből fakadó szakmai dilemmákra.

Kulcsszavak: *kompetenciamérés; oktatáspolitika; minőségértékelés*

62–74 » POLÓNYI ISTVÁN:

Kompetenciamérés és osztályozás

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.08

A tanulmány kitekint az országos kompetenciamérés néhány nemzetközi tapasztalatára. Ezt követően az írás elemzi a magyar kompetenciamérés kistérségi kapcsolatainak hatását, majd a hátrányos helyzetűek kompetenciaeredményeinek sajátosságait, valamint az iskolatípusok szerinti jellemzőit. Kitér a kompetenciaeredményeknek a felsőoktatási pontok kialakításába vonásának a felvételre gyakorolt várható hatására. Végül röviden rámutat az írás arra, hogy a hazai kompetenciamérések eredményei esetében rendkívül nagy – az OECD országok között az egyik legnagyobb – az iskolán kívüli, a tanulók családi, környezeti tényezőinek hatása. Befejezésül a bemutatott tények alapján azt a következtetést fogalmazza meg, hogy a kompetenciamérések eredményeihez automatikusan központi érdemjegyeket rendelni mind pedagógiai, mind társadalmi szempontból torzulást eredményez.

Kulcsszavak: *kompetenciamérés; kistérségi kapcsolat; hátrányos helyzet; iskolatípusok*

75-93 » MÁTÓ ÁRON:

Morális kötelesség és okostelefon

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.09

Az okostelefonok mindennapi jelenléte nemcsak technikai, hanem etikai kérdéseket is felvet, különösen az iskolai térben, ahol az eszköz egyszerre jelent kreatív lehetőséget és normatív konfliktusforrást. Jelen kutatás célja az okostelefon és a morális kötelesség kapcsolatának kvalitatív feltérképezése volt. A vizsgálat során négy tapasztalt etikatanárral készült félig strukturált interjú, melyeket tematikus tartalomelemzéssel dolgoztam fel.

Az elemzés során öt domináns témakör rajzolódott ki: (1) A morális kötelesség értelmezésének kérdései; (2) Az okostelefon mint eszköz jelentéstartománya és közvetítő funkciója; (3) A tanár morális szerepe és felelőssége; (4) A generációk digitális eszközökhöz való viszonyának különbségei és átfedései; valamint (5) A környezeti tényezők – mint például a család vagy az iskola kulturális klímája – befolyása a kötelességtudat és eszközhasználat kapcsolatára.

Az eredmények rámutatnak, hogy az okostelefon értékterhelt technikai eszköz, amely a morális szocializáció komplex színterét nyitja ki, és újradefiniálja a tanári és tanulói szerepeket az iskola morális problématerében.

Kulcsszavak: *okostelefon; etika; kötelesség; technika; filozófia*

ROVAT: **SZEMLE** (kritikák, ismertetők)

94–101 » FODOR RICHÁRD:

Kétségbeesett versengés helyett mindennapi katarzis – Útikalauz a holnapután oktatási minisztereinek

GLOVICZKI ZOLTÁN: *A HOLNAPUTÁN ISKOLÁJA – FELKÉSZÜLÉS AZ EMBERI JÖVŐRE*

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.10

A recenzió átfogó képet ad Gloviczki Zoltán *A holnapután iskolája* című művéről a neveléstörténet és az oktatás jövőjének

összekapcsolásáról. A kritika az emberi tényezők és a mesterséges intelligencia viszonyára fókuszál. A szerző méltatja Gloviczki neveléstörténeti és globális neveléstudományi tájékozottságát, pedagógiai vízióját, de kritikusan reflektál arra, hogy a könyv gyakorlati alkalmazhatósága helyenként elnagyolt. A kötet központi gondolata szerint a *metaverzum* térnyerése ellenére az érzelmi intelligencia, a szövegértés és a személyiségfejlesztés továbbra is az oktatás sarokkövei maradnak.

Kulcsszavak: *mesterséges intelligencia, neveléstörténet, iskolarendszer*

102–109 » **BODNÁR ILDIKÓ:**

Egy szótártrilógia bemutatása

KISS GÁBOR: *RÉGI SZAVAK KISSZÓTÁRA; KIHALT SZAVAK KISSZÓTÁRA; ELVESZTETT SZAVAINK KISSZÓTÁRA*

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.11

A Tinta Könyvkiadó három kisszótára a magyar szókincs összesen 17500 régi szavát eleveníti fel, amelyek jól szemléltetik a hangalak és a jelentés változásait, középiskolás diákok számára.

Kulcsszavak: *régi, elveszett és kihalt szavak; a jelentés változásai*

ROVAT: **NAPLÓ**

110–130 » **CSATLÓS MÁRTON:**

„Otthon tanulni, otthont tanulni” – Alulról szerveződő pedagógia keleten és nyugaton – Ízelítő hazai és nemzetközi tapasztalataimból, olvasmányaimból

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.12

Beszámoló meglátogatott tanulóközösségekről és közösségi iskola kezdeményekről, demokratikus tanulócsoportokról, illetve azok lehetőségeiről (Portugáliában, Spanyolországban, Írországban és Magyarországon).

Kulcsszavak: *otthonoktatás; közösségi iskola; demokratikus tanulás; iskola kísérletek; személyes reflexió/napló*

ROVAT: **SZUBJEKTÍV**

135–141 » **Mihály Ottó** 1939–2025

Pályatársai, barátai búcsúznak az elhunyt nevelésfilozófustól.

ROVAT: **HÍRADÓ**

142–143 » **KNAUSZ IMRE** – FÁBRY BÉLA:

MPT-konferencia az iskola jövőjéről, 2025. május 16–17. – Beharangozó beszélgetés

Milyennek képzeljük el az iskola jövőjét? Rövid beharangozó beszélgetés a különböző pedagógiai műhelyeket, gondolkodókat találkoztatni kívánó konferenciához.

*

B2 » *A képekről*

Az Apagyi Mária és Lantos Ferenc vezette műhely, illetve a Kisképző képeiről, és arról, hogy mi lesz, ha az „odaát” kutatása abbamarad.

150–B3 » *Szerkesztői jegyzet*

Arról, hogy miért emlékszünk a fehér elefántra, egyebekre meg miért nem.

B4 » *„Az élmény politikája. Az édenkert madara.”*

Részlet R. D. Laing 1967-ben megjelent könyvéből. Arról, hogy mi lesz velünk, ha továbbra is szeretetnek álcázzuk az erőszakot.



Teremfotó a Képző- és Iparművészeti Szakgimnáziumnak az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából válogató kiállításáról – a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár galériája; 2025. február

ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: TANULMÁNYOK (peer reviewed)

13–34 » UTASSY, JÁZMIN – DOBAI, ATTILA:

The connection between teachers' motivation and the type of settlement in Hungary today

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.02

Teachers and educators have a significant impact on students' motivation, performance and learning effectiveness (*Bernaus* & *Gardner*, 2008; *Han* & *Yin*, 2016; *Bardach* & *Klassen*, 2021). Therefore the career of teachers is an area of research of interest for the effectiveness of the whole institutional system. However, the impact of settlement type as an exogenous factor (*Bronfennbrenner*, 1994) on teacher motivation is not a sufficiently articulated topic in the available academic literature. We hypothesise that there are differences in the overall motivation levels of teachers working in different settlement types and that different motivational factors are characteristics of different settlement types. To test this hypothesis, we conducted semi-structured life course interviews with 24 teachers across the country about their motivations, experiences and perceptions, including the municipality as a site of interaction in relation to their identity as teachers. The interview transcripts were analysed using the qualitative content analysis technique of Grounded Theory (*Glaser* & *Strauss*, 2017). Through a diadic interaction with the literature, we reformulated our coding system by adopting *Watt* and *Richardson's* (2012) FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) scale as a benchmark, so that our research could fit well within the curricular literature canon. The results indicate that the type of locality has a significant impact on the motivational patterns of the teachers we interviewed.

Keywords: *teacher motivation; FIT-Choice scale; people-environment transaction*

SECTION: LÁTÓSZÖG

5–12 » BOGDÁN, PÉTER:

"The most talented and prepared teachers should work with disadvantaged students" – Portrait of Gyöngyi Rácz, a prominent representative of Roma education in Hungary

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.01

The portrait presents the biography of Gyöngyi Rácz – an educational specialist of Gypsy-Hungarian origin – and the most important stages of her pedagogical and professional work for the benefit of Roma children. The article explores in detail Gyöngyi Rácz's activities in these fields, and the fact that she cared not only for Roma children, but also for the collective of teachers who supported them. Together with her teaching colleagues, she established the Eötvös József Gypsy-Hungarian Pedagogical Society, whose president became she until her death and within which she fought for teachers – who worked enthusiastically and with sufficient professional foundation for Roma youth – to receive the recognition they deserve from various forums of the Hungarian state. At the same time, the portrait also mentions that Gyöngyi Rácz collaborated with renowned Roma artists, such as Menyhért Lakatos, Tamás Péli, Tivadar Fátyol, Hontalan József Kovács and Béla Osztojkán, under the auspices of the Eötvös József Gypsy-Hungarian Pedagogical Society, i. e. included them in pedagogical programs, because she specifically emphasized that the new Roma generation should have the opportunity to learn from the iconic Roma figures of the era. Regarding Gyöngyi Rácz's professional work, it is particularly important that, through the „Eötvös József" Gypsy-Hungarian Pedagogical Society, she motivated teachers to write their own „good practices" with the aim of creating a useful pedagogical-methodological collection (database) that could professionally support those teachers, who teach Roma children.

Keywords: *education of Roma; educational rights of Roma children; „Eötvös József" Gypsy-Hungarian Pedagogical Society*

SECTION: MŰHELY

35–43 » BOLLA, ZSOLT:

The history, consequences and possibilities of parents' free school choice

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.03

One of the defining features of the Hungarian educational policy environment in recent decades has been the free choice of schools for parents. Its history is not free from contradictions, but its strong embeddedness is expected to ensure its survival in the future. Taking this into account, despite its significant social dangers, it is worth asking what opportunities it can represent for institutions and parents. In recent times, a little research has been devoted to explore parental preferences. The nationwide expansion of the new studies to small settlements, medium-sized and large cities, and their annual implementation and analysis of the results can provide schools with information that can help them solve their current biggest challenge. They can provide information for the

development of a successful marketing strategy that can provide a solution to their school enrollment problems. My research aims to help with this.

Keywords: *free school choice; segregation; parental preferences; school enrolment; school marketing*

44–48 » **Improvisation in three "movements"** [Interview with **APAGYI, MÁRIA** by SZEPESI, JUDIT]

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.04

The interview presents the life of pianist Maria Apagyi, along with her pedagogical concepts and methods in musical art.

Keywords: *education throught art; artpedagogy; musical art*

49–55 » **CZIBOR, ÉVA:**

Touch and experience – tactile perception and emotional intelligence. Theorems, fractions and a set of exercises for children aged 5–7

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.05

Research on the importance of tactile perception, methodological exercises for the development of tactile perception for 5–7 years old children. Increasing emotional intelligence by developing tactile perception.

Keywords: *tactile perception; emotional intelligence; methodology*

56–58 » **SINKÓ, ISTVÁN:**

Study-Drawing-Competition

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.06

The article touches on the importance of study drawings in drawing education, represenatation after model, and the tradition of drawing competitions at the Secondary School of Visual Arts. It deals with the judging criteria and the presentation of drawings. The question of study traditions since the academies were set up is mentioned.

Keywords: *drawing studies; academy; competitive spirit; post-model drawing; Secondary School of Visual Arts*

SECTION: **KÖZELÍTÉSEK**

59–61 » **BALÁZSI, ILDIKÓ – BALKÁNYI, PÉTER:**

On the Transformation of the National Assessment of Basic Competencies in Hungary

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.07

The article discusses the shift in Hungary's national competency assessment from school-level to student-level focus and highlights the professional concerns emerging from this change.

Keywords: *competency assessment; education policy; quality evaluation*

62–74 » **POLÓNYI, ISTVÁN:**

Competence assessment and classroom grading

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.08

The study first looks at some international experiences of national competency assessment. The article then analyses the impact of the Hungarian competence assessment on micro-regional relationships, then the specificities of the competence results of disadvantaged people, and their characteristics according to school types. It discusses the expected impact of including competence results in the formation of higher education points and on admission. Finally, the paper briefly points out that in the case of the results of the Hungarian competence assessments, the impact of factors outside the school, the students' family and environment, is extremely large – one of the largest among OECD countries. Finally, based on the facts presented, it concludes that automatically centraly assigning grades to the results of the competence assessments results in distortion from both a pedagogical and a social perspective.

Keywords: *competency assessment; micro-regional relationship; disadvantaged situation*

75-93 » **MÁTÓ, ÁRON:**

Moral Obligation and Smartphone

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.09

The pervasive presence of smartphones in everyday life raises not only technological but also ethical questions—especially in schools, where the device simultaneously offers creative potential and normative tension. This study aimed to explore the relationship between smartphones and moral obligation through a qualitative lens. Four semi-structured interviews were conducted with experienced teachers of ethics, and the data were analyzed using thematic content analysis.

Five dominant themes emerged: (1) interpretations and school experiences of moral obligation; (2) the smartphone as a meaningful and mediating device; (3) the teacher's moral role and responsibility; (4) generational similarities and differences in relation to digital tools; and (5) environmental factors—such as family or the school's cultural climate—influencing the link between moral awareness and smartphone use.

The findings suggest that the smartphone is not merely a technical device but also a complex arena of moral socialization, one that redefi nes both teacher and student roles within the ethical landscape of the school.

Keywords: *smartphone; ethics; obligation; philosophy of technology*

SECTION: SZEMLE (Reviews)

94–101 » **FODOR, RICHÁRD:**

Everyday Catharsis instead of Desperate Competition – A Guidebook for the Education Ministers of the Day After Tomorrow

GLOVICZKI ZOLTÁN: *A HOLNAPUTÁN ISKOLÁJA – FELKÉSZÜLÉS AZ EMBERI JÖVŐRE*

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.10

The review offers a comprehensive overview of Zoltán Gloviczki's *The School of the Day After Tomorrow*, connecting the history of education with its future. The critique focuses on the relationship between human factors and artificial intelligence. The author praises Gloviczki's expertise in educational history, global educational actors and theories, as well as his pedagogical vision, while critically noting that the book's practical applicability is at times superficial. According to the book's central thesis, despite the rise of the *metaverse*, emotional intelligence, reading comprehension, and personality development remain the cornerstones of education.

Keywords: *artificial intelligence, education history, school system*

102–109 » **BODNÁR, ILDIKÓ:**

Presentation of a dictionary trilogy

KISS GÁBOR: *RÉGI SZAVAK KISSZÓTÁRA; KIHALT SZAVAK KISSZÓTÁRA; ELVESZTETT SZAVAINK KISSZÓTÁRA*

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.11

The three dictionaries reviewed here, prepared for students, revive 17500 old words of the Hungarian vocabulary and they vividly illustrate the sound changes and semantic drifts.

Keywords: *old, lost and extinct words; changes in meaning*

SECTION: NAPLÓ

110–130 » **CSATLÓS, MÁRTON:**

Learning home in community – Grassroots pedagogy in East and West (of Europe) – Taster from my international readings and personal experiences

https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.12

Reflexion about visited community schools, homeschooling groups, democratic school attempts and their possibilities (in Portugal, Spain, Ireland and Hungary).

Keywords: *homeschooling groups, unschooling, eco communities, school experiments, democratic schools, reflexion/journal*

SECTION: SZUBJEKTÍV

135–141 » **Mihály Ottó 1939–2025**

His colleagues, students, and friends bid farewell to the deceased educational philosopher.

SECTION: HÍRADÓ

142–143 » **KNAUSZ, IMRE** – FÁBRY, BÉLA:

MPT Conference on the Future of School, May 16–17, 2025 – Introductory discussion

What do we imagine the future of school to be like? A short introductory discussion for the conference that aims to bring together various pedagogical workshops and thinkers.

*

B2 » *About the pictures*

About the works of the workshop led by Mária Apagyi and Ferenc Lantos, works of the "Kisképző", and about what will happen if the research into the "beyond" stops.

150–B3 » *Editor's note*

About why we remember the white elephant and why we don't remember other things.

B4 » *„The Politics of Experience/The Bird of Paradise"*

Excerpt from R. D. Laing's book published in 1967.



Teremfotó a Képző- és Iparművészeti Szakgimnáziumnak az iskola 2024. évi rajzversenyének anyagából válogató kiállításáról – a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár galériája; 2025. február

SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

Prof. dr. APAGYI MÁRIA

zenetanár | zongoraművész | az integrált művészeti oktatás és az improvizációs képzés egyik nemzetközileg is legismertebb alakja | Weiner Leó-, Apáczai Csere János- és (Lantos Ferenccel közösen) Magyar Örökség-díjas | Doctor Honoris Causa (PTE) | címzetes egyetemi docens | PTE MK Zeneművészeti Intézet | az *improvizáció* tantárgy országos tantervének megalkotója

BALÁZSI ILDIKÓ

alkalmazott matematikus | oktatásmérési szakértő | korábban az OH nemzetközi mérésekkel és az Országos kompetenciamérésekkel foglalkozó Köznevelési Mérési Értékelési Osztályának, illetve a Köznevelési Elemzési Főosztálynak vezetője volt

BALKÁNYI PÉTER

szövegértésmérési szakértő | korábban az OH nemzetközi mérésekkel és az Országos kompetenciamérésekkel foglalkozó Köznevelési Mérési Értékelési Osztályának szövegértésmérési szakértője volt

Csetneki Sándorné dr. BODNÁR ILDIKÓ (PhD)

a nyelvtudomány kandidátusa | nyugdíjas | 1975 és 1999 között középiskolai tanár, majd 1999 és 2013 között egyetemi docens, oktató | Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék | magyar–orosz, illetve francia és német szakos tanárként tanított többek közt a pásztói gimnázium francia kéttannyelvű tagozatán | később nyelvet, illetve különböző alkalmazott nyelvészeti tárgyakat oktatott a veszprémi és a gödöllői egyetemen | kutatási területei: fonetika, fonológia, stilisztika, lexikográfia

Dr. BOGDÁN PÉTER

magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár | újságíró | oktatás- és társadalomkutató | kutatási területek: reform- és alternatív pedagógiák, pedagógiai sajtótörténet; romák, lomák és domák; nyelvpedagógia, poliglottizmus

BOLLA ZSOLT

igazgató | Pécsi Mátyás Király Utcai Általános Iskola | doktorandusz | PTE BTK „Oktatás és társadalom" NDI | földrajz–rajz szakos tanári diplomát szerzett 1987-ben a pécsi JPTE Tanárképző Karán | 1995-ben turizmustanárként és -szervezőként végzett a PTE TTK Földrajzi Intézetének Turizmus Tanszékén | 2014-ben a BME Gazdaság és Társadalomtudományi Karának szakvizsgázott pedagógus és közoktatási vezető képzését követően szerzett diplomát | 2021-től a jelzett doktori iskola hallgatója | 2019-től a jelzett általános iskola igazgatója

CZIBOR ÉVA

szobrászművész | oktató | CSZC Szterényi József Technikum és Szakképző Iskola | Monor | művészeti rajz, művészettörténet-, szerkesztő és ábrázoló geometria tanár (1986–1992, MKE) | etikatanár (2013–2014, KJE) | kőfaragási ismeretek, vizuális kultúra, építőipari szakmai tárgyak oktatója | művészeti tevékenységéről: www.sculptor-cziboreva.com | aktuális kutatási terület: az üvegkészítés technológiái

CSATLÓS MÁRTON

demokratikus és közösségi oktatást támogató könyvtárostanár | pedagógus (BA) | informatikus–könyvtáros (MA) | játékpedagógia-tréner | közösségizene-szervező

DOBAI ATTILA MARCELIÁN PhD

egyetemi adjunktus | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet | a Környezetpszichológia Kutatócsoport tagja | PhD: társadalomföldrajz | jogász, népegészségügyi szakember (kiemelt terep: területi kérdések)

FODOR RICHÁRD

tanársegéd | PPKE Vitéz János Tanárképző Központ | kutató | Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet

MÁTÓ ÁRON

doktoranduszhallgató | ELTE PPK | etika és történelem szakos tanár | kutatási területe: az okoseszköz etikája

POLÓNYI ISTVÁN CSc., Habil.

kutatóprofesszor | Wesley János Lelkészképző Főiskola (2024-) | 2024-től nyugalmazott egyetemi tanár | DE BTK, Neveléstudományi Tanszék | közgazdász | egyetemi tanár | Debreceni Egyetem (2000 és 2014 között: Közgazdaság-tudományi Kar; 2014 és 2024 között: BTK, Neveléstudományi Intézet | tanulmányok: BME - gépészmérnök (1977), mérnök-tanár (1977), gazdasági mérnök (1983) és a környezetvédelmi szakmérnök (1986) | egyetemi doktorátus: Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem, Munka és Oktatás-gazdaságtani Tanszék (1984) | a közgazdaságtudományok kandidátusa: MTA TMB (1994) | habilitáció: PATE (közgazdaság tudományok; 1997) | 30 könyvet írt és 18-at szerkesztett (ld. MTMT; 2025. 05. 16). | írt továbbá több mint 80 könyvfejezetet és 170-nél több tudományos cikket | kutatási területei: oktatás-gazdaságtan, oktatáspolitika, nevelésszociológia, humánerőforrás-fejlesztés

SINKÓ ISTVÁN

képzőművész | művészeti író | a Magyar Festők Társasága elnöke | az MMA levelező tagja | a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán diplomázott 1975-ben földrajz–rajz szakon | 48 éven át tanított két általános iskolában, majd a Képző- és Iparművészeti Szakgimnáziumban | mentortanár volt a MOME-n | 20 évig tanított az ELTE PPK múzeumpedagógia szakán | nyugdíjas | képzőművészként 53 önálló kiállítása volt világszerte | műkritika írásával is foglalkozik | 2025 őszén kötete jelenik meg

SZEPESI JUDIT

kutató könyvtáros | Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet | bölcsészként a Szegedi Tudományegyetemen szerzett MA diplomát | informatikus könyvtáros | e-learning tanácsadó | kulturális szakértő | a Kutatóintézetben a könyvtári feladatokon túl a kutatási adatok menedzselésével, technológiák alkalmazásával és az ezekhez kapcsolódó szolgáltatások kialakításával foglalkozik | kutatási és kutatásszervezési területe a művészetpedagógia, a művészettel és a művészeti nevelés módszereinek a vizsgálata | kulturális szakértőként szakterülete a könyvtári informatikai rendszerek, szolgáltatások működtetése, fejlesztése, a tudás- és információmenedzsment, digitális dokumentumok előállítása, szolgáltatása és újrahasznosítása az oktatási folyamatokban | 2007-től tíz évig oktatott a SZTE BTK Könyvtártudományi Tanszékén, kurzusai: Integrált könyvtári rendszerek, Online oktatási tartalmak tervezése és előállítása | 2016 és 2021 között az Országos Széchényi Könyvtárban az Országos Könyvtári Platformhoz kapcsolódó E-learning rendszer fejlesztésében, oktatási tartalmak előállításában vett részt, valamint szakmai továbbképzéseket szervezett és tartott | 2007 és 2021 között 12 nemzetközi (Pl.: Tempus Alapítvány, EGT/Norvég Alap, Leonardo, Grundtvig, Erasmus) könyvtárszakmai tanulmányúton és projektben vett részt, amelyek során a könyvtárhasználati és olvasói szokásokat, a könyvtári szolgáltatásokat, a könyvtár automatizálási folyamatokat, a szakkönyvtári hálózatot tanulmányozta.

UTASSY JÁZMIN

hallgató (pszichológia MA) | ELTE PPK | képződő (Katarzisz Komplex Művészetterápia) | Lelki Egészségvédő Alapítvány (OH-akkreditált továbbképzés) | demonstrátor | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet

Szerkesztői jegyzet

Egyszerűen nem tudom megtanulni. Nem fér a fejembe! Hányszor mondogatjuk magunkban ezeket a mondatokat, amikor éppen valamit meg akarunk jegyezni vagy tanulni… Mindez pár napja jutott eszembe, ahogy épp egy előadásra készültem a tanulásról-tanításról.

Az elmúlt évtizedekben sok mindent olvastam, hallottam az emlékezésről, a rövid és hosszú távú memóriáról, a tanulásról, a flow-állapotról. De továbbra is számos megválaszolatlan kérdés maradt bennem. Mi magyarázza, hogy mind a mai napig emlékszem az általános iskolai énekoktatásból a *prozódia* fogalomra, amelyet tanárunk a *Szózat* tanításakor a rántott csirke (azaz a szöveg) és a csokoládékrém (ez volna a dallam) összevegyítése hasonlatával magyarázott el. Erre a történetre annak ellenére emlékszem, hogy az énektanárom egy kóruspróba nyomán azt mondta rólam, hogy: „Édes gyermekem, Kodály szerint mindenki zeneileg nevelhető. De te a kivétel vagy. Neked a későbbiekben nem kell énekelned." Azzal sem tudok mit kezdeni, hogy középiskolai kezdő tanárként – amikor kísérletet tettem az általános iskolából hozott történelemtudás felmérésre – azt tapasztaltam, hogy a diákok nagyon változatos mintázatban válaszoltak a kérdésekre, de az, hogy Hannibal fehér elefántokon kelt át az Alpokon, szinte mindenkinél konstans módon megjelent. Máig nem tudom, hogy mitől akadt be mindenkinek pont a *fehér elefánt.*

Felelevenítve a saját iskolai tantárgyi emlékezetemet, nem nagyon tudok válaszolni arra, hogy biológiából miért emlékszem a levéltetvek szűznemzésére, a kosárgörbével való ellipszisszerkesztésre szakrajzból, a hajókormányállás orosz kifejezésére (sztorevoje usztrojsztvo), a bájoló lágy trillákra, és arra hogy Bocskai 40 hajdú katonája éjszakai harc során foglalta el a bevehetetlennek tartott győri várat. De ugyanúgy rejtély számomra, hogy és miért tudtam főiskolai hallgató koromban megjegyezni a legnagyobb fővárosi könyvtárak nyitvatartási időpontjait. Ugyanakkor miért kell mindig újratanulnom az Árpád-dinasztia uralkodóinak sorát, a Rigai béke időpontját, a harmincéves háború szakaszait, és miért nem voltam képes a katonaságnál a Morse-abc-t sem megtanulni, sem dekódolni. Azt se értem, miként tudtam megtanulni egy nap alatt a hajóépítéstan tárgy érettségi feladatainak számításos megoldását, és miként felejtettem el ugyanúgy mindet egy éjszaka alatt. Egyetlen dolgot vélek megérteni; hogy emlékezetünk folyamatosan változik, nemegyszer újrakonstruáljuk és átkeretezzük a múltat, és tanulásunk rendkívüli módon személyes, illetve helyzet- és kontextusfüggő. *Ebből a „vert helyzetből" kiindulva kellene az iskolai tanításról, az eredményes módszerekről értelmeset gondolni és mondani.*

Manapság szinte minden pedagógus már álmából fölpattantva tudja, hogy tanuló- és tevékenységközpontú oktatást kell alkalmazni, amelyben az erőfeszítést igénylő elsajátítási folyamat és a spontán tanulás vezet a tudás öröméhez. De abban nagy a tanácstalanság, hogy hogyan kell ezt a mindennapi gyakorlatban – például az adminisztrációs és bürokratikus keretek között – csinálni. Azt is sokan fel tudják sorolni, hogy létezik problémaközpontú tanulás, felfedeztető tanulás, jelenségalapú, kutatásalapú tanulás, ismernek egy csomó új pedagógiai megközelítést, a tükrözött osztálytermet, a gamifikációt, STEM- és SMART.-modellt, a különböző tanítási platformokat és szoftvertípusokat. Sőt már az MI alkalmazású adaptív

és tesztalapú tanulás gyakorlata is ismert, amelyek személyre szabott folyamatos visszajelzések nyomán a hatékonyság komoly lehetőségeit rejtik magukban.

A pedagógus-továbbképzésen részt vevő kollegák legfőbb elvárása az, hogy a megismert új eszközöket, módszereket lehetőleg már másnap be tudják vinni a tanórák keretei közé, a pedagógiai munkába. Meg is jelennek mind gyakrabban a projektfeladatok, a kooperativitásra épülő csoportmunkák, a portfóliók, a drámapedagógiai módszerek, a storyline-feldolgozások. Gyorsan elterjedtek az elektronikus tananyagok, az Okostankönyv, a Mozabook, a Kahoot, a Redmenta, a GeoGebra stb. Azonban félő, hogy az „alulról és fülölről" kikényszerített modernizációs változásokat nem mindig előzi meg a sokoldalú reflektivitás, a saját tanítási gyakorlat elemzése, az eddig alkalmazott stratégiák és módszerek kritikai vizsgálata, az új eszközök előnyeinek és hátrányainak adaptív feldolgozása, a konkrét tanulói igények feltárása, a kapcsolatközpontú pedagógia gyakorlatának *alapvető* alkalmazása. Ha a változási folyamatból kimarad a szakmai autonómia, a személyesség, és *nem valósul meg a pedagógus és a diák interakciója (azaz párbeszéde), nem alapvető az egymástól való tanulás szemlélete, akkor a „meg nem gondolt gondolat" nyer teret, és csak formálisan újul meg a pedagógiai gyakorlat*. Úgy járunk, mint az 1970-es évek elején a magyarországi színházkultúra, amely a Peter Brook rendezte *Szentivánéji álom* vígszínházi előadása után az előadások külsődleges eszközeit (pl. bőrruhák, stilizált díszlet, üres tér) tekintve átvette a „nemzetközi gyakorlatot", de valójában nem újította meg a színpadi átlényegülés szerepformáló eszközeit, a hiteles megjelenítés vizuális és verbális repertoárját.

A tanulásról való gondolkodásnak egy sajátos metszete/tapasztalata az, hogy az iskolába készülő kisgyerekek mennyire várják a tanórákat, és csillapíthatatlanul szeretnének tanulni. Néhány évvel később ugyanakkor, ha a tanulás kerül szóba, jajonganak, visonganak, és az utálatuk különböző jeleit mutatják. Ha a tanulás örömérőll kérdezzük őket, nem is értik a kérdést. Két évtizede egy konferencia pódiumbeszélgetésén azt kérdezte valaki, hogy 10-15 év múlva – ez egyébként már letelt – milyen eredménnyel lennék elégedett a tanulóközpontú oktatás, az élethosszig tartó tanulás paradigmája gyakorlati megvalósa értékelésekor. Kissé frivol módon azt válaszoltam: ha akkoriban majd 14-15 éves gyerekeknek az *örömszerzés* szóról azonnal a *tanulás* szó jutna eszükbe. Sajnos nekem most a következő verssor jár a fejemben, megállíthatatlanul: „*Hősvértől pirosult gyásztér, sóhajtva köszöntlek...*"

Kaposi József

Utóirat:

A legutóbbi szerkesztői jegyzetem után elhatároztam, hogy nem írok többet a hazai oktatási viszonyaink ellentmondásairól. De mégis belefutottam valamibe, amit nem tudok szó nélkül hagyni. Egyik iskola azzal keresett meg, hogy ott számos olyan pedagógus dolgozik másodállásban, akit a minősítési rendszer „Pedagógus II" vagy „Mestertanár" fokozatba sorolt, de mivel a fő munkahelyén 40 órában alkalmazzák, az ő iskolájukban végzett mellékállás (munkaszerződéssel) már túlmunkának minősül. A Magyar Államkincstár (MÁK) – feltehetően felsőbb utasításra – ebben az esetben az iskola finanszírozásakor a pedagógus bérét nem a fő munkahelyén történő besorolás szerint, hanem a legalacsonyabb fokozat, azaz a „Pedagógus I" szerint állapítja meg. Vagyis a más intézményben végzett túlmunkát alacsonyabb összeggel számolja el.

„Az ember nem éri be a maga és mások átélésének tönkretételével, hanem ezt megfejeli még egy hamis tudattal is, amely – Marcuse szavaival élve – hozzáedződik tulajdon hamisságához. […]

A születés pillanatától kezdve, amikor a kőkorszaki csecsemőnek szembe kell néznie XX. századi anyjával, alávetik őt a szeretet címkéjével ellátott erőszaknak, mint őelőtte már az apját és anyját is, meg a nagyszüleit és összes dédszüleit. Ezek az erők meg akarják fosztani a gyermeket a benne rejlő legtöbb lehetőségtől. Ez a vállalkozás nagyjából sikeres. Aki megéri a tizenötödik életévét, az általában már ugyanolyan hibbant, mint mi. Egy féleszű lény, aki többé-kevésbé alkalmazkodott ehhez az idióta világhoz. Ezt nevezik korunkban normálisnak. […]

Az emberiség pusztulásához vezet, ha továbbra is szeretetnek álcázzuk az erőszakot.

A magam részéről, Isten engem úgy segéljen, a belső tér és idő szakértője vagyok, bizonyos élményeké, melyeket gondolatoknak, képeknek, ábrándoknak, emlékeknek, álmoknak, látomásoknak, hallucinációknak, emlékek álmainak, álmok és látomások emlékeinek, fénytöréseknek – mármint az átélés és a valóság eredeti alfája és omegája fénytöréseinek – nevezünk. Arról a valóságról van szó, amelynek elfojtásán, tagadásán, hasításán, projekcióján, meghamisításán, lealacsonyításán és általános megszentségtelenítésén alapul (több között) a mi civilizációnk.

A testünkön és a szellemünkön is kívül élünk. Engem nagyon érdekel ez a belső világ, hiszen nap mint nap szemlélhetem a pusztulását, s azt kérdezem: hogyan eshetett ez meg velünk?”

[1967]

R. D. Laing: *Az élmény politikája. Az édenkert madara.*
Könyvfakasztó, Budapest. 59–61. Ford.: Árokszállásy Zoltán.