

TAKSONYI BESZÉLGETÉSEK A PEDAGÓGIÁRÓL

TAKSONYI BESZÉLGETÉSEK A PEDAGÓGIÁRÓL

Szerkesztette
GÁL FERENC



Magyar Pedagógiai Társaság
Budapest
2022

Szerkesztette: Gál Ferenc
Lektorálta: Trencsényi László

A könyv a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány támogatásával jelent meg.

© Szerzők, 2022
© Szerkesztő, 2022
© Magyar Pedagógiai Társaság, 2022

ISBN 978-963-7123-83-2
ISBN 978-963-7123-84-9 (pdf)



Felelős kiadó: Magyar Pedagógiai Társaság
Projektvezető: Csanádi-Egresi Nóra
Kiadói szerkesztő: Majoros Györgyi
Borítótervező: Kmotrik Ildikó
Tördelő: Balázs Andrea
Nyomdai kivitelező: Multiszolg Bt.

Tartalomjegyzék

Előszó gyanánt (Gál Ferenc)	7
Hudecz Ferenc	
Együttműködés és verseny: közös jövő – közös felelősség	9
Környei László	
Az oktatásirányítást befolyásoló mérőföldkövek 1945-től. A közoktatás múltja – jelene – jövője	17
Knausz Imre	
Minden másként volt – töprengések a nevelésről, a műveltségéről	29
Nagy Péter Tibor	
Az oktatáskutató lehetőségei – egy oktatáskutatás-ellenes évtized tanulságai	37
Setényi János	
Covid-narratívák az online oktatás fényében	43
Alabán Péter	
Szociális és digitális szakadék az ózdi kistérségben	49
Ercse Kriszta – Nahalka István	
A méltányosság árnyalatai	59
Szabadi Edit	
Az óvodák jelene, jövője	79
Tajtiné Lesó Györgyi	
A pályorientáció valódi kihívásai az iskola falain túl	85
Törzsök Károlyné	
A személyes jelenlét pozitívumai a nevelés-oktatás folyamatában	91
Munkácsy Katalin	
Szemléletes analízis	95

Alpár Vera Noémi

Kreatív stratégiaalkotás, avagy tervezzünk XXI. századi iskolarendszert! 99

Révész György

Születésnap rekviem 107

Kerner Erzsébet

Emlékeim egy épületről. (Vendégfogadótól begyűjtőhelyen,
Úttörőházon, Petőfi Múzeumon át a Petőfi Sándor Emlékkiállításig...) 115

Függelék 1.

7 epizód a Magyar Pedagógiai Társaság 130 esztendejéből.

A jubileumi akadályverseny forgatókönyve – a taksonyi Staféta táborban
2021-ben lezajlott programról 119

Függelék 2.

Herczog Mária

Esélyt az első éveknek!

Egy lehetséges program a kisgyermekkori egyenlőtlenségek csökkentése,
a gyermeki jogok, az esélyek és a jóllét biztosítása érdekében 125

A kötet szerzőiről 143

Előszó gyanánt

A staféta-futást mindannyian ismerjük, még ha nem is gyakoroltuk... A csapat elől vagy 'előbb' futó tagja egy stafétabotot ad át az utána következőnek, aki az előtte futó előnyét kihasználva, annak nyomdokain viszi tovább a csapatot a célig. A csapat minden tagja számára fontos a váltás, azaz a 'bot' átadása, mert a siker vagy a győzelem is ezen múlik.

A Magyar Pedagógiai Társaság lassan húsz éves gyakorlata, hogy a nyári szünet kezdetén, annak első napjaiban – kötetlenül, a nyári táborok hangulatát is felidézve megszervezi az adott év Staféta táborát, hogy a már tapasztalatokkal rendelkező 'elől futók' a táborban előadásokkal, tájékoztatókkal vagy akár beszélgetésekkel adják át a tudásukat, gyakorlatukat az „utánuk következőknek”. A Staféta táborok szerveződésének egy másik kialakult szokása volt, hogy évről évre más-más helyen, az MPT helyi szervezete által javasolt helyszíneken tartottuk meg a találkozót, így a vándortábori lét egy apró eleme – az újabb és újabb környezet megismerése, belakása – is teljesült. Ezt a szokást azonban – éppen a szívélyes fogadtatás magas színvonala miatt is – az elmúlt két évben nem követtük, mert 2020-ban és 2021-ben is Taksonyban, a Zöldsziget panzió táborában „stafétáztunk”. Talán a Budapesthez való közelség is hozzájárult a választáshoz, de a vendéglátók szíveslátása is e mellett szólt. A szalkszentmártoni kollégáknak, mint közeli vendéglátóknak, a második táborhoz kötődően külön köszönet is jár az oda szervezett kirándulásért és a kiváló programért is, amit a helyi Petőfi Múzeumban tettünk.

A szakmai programokat mindkét taksonyi táborunkban (ez által is hagyományt követve) egy-egy nagy téma köré szerveztük. Az előadások és a beszélgetések tekintetében 2020-ban a „Van még remény” volt a vezető téma, 2021-ben pedig a „Méltányosság minden tekintetben” témája. Azonban elsősorban egyfajta szemlélet köré szerveződtünk.

A tábori létforma persze a kötetlenség mellett a hosszabb és ráérős beszélgetésekre is jó alkalmakat kínál, a nap bármelyik szakában, amelyek még az étkezések és a nagy kávézások idejét is ki tudta tölteni. Az elhangzott előadásokat rögzítettük is, így ezeknek az ott elhangzott tudásanyagoknak, tapasztalatoknak és vélekedéseknek egyféle írásos nyomát tartja kezében az olvasó, és abban bízunk, hogy a szavak és mondatok jól mutatják, jó és hasznos volt az együtt töltött idő, és a sokféle és sokirányú szellemi kirándulás is. Legnagyobb bánatunkra a hivatalos kerekasztal-beszélgetések – például a különleges vendégkoszorú részvételével zajlott vita az esélyekről Derdák Tibor, Kajos László, Kerekes Judit, Knausz Imre, Orsós János, és nemkülönben a kiváló moderátor, Győri János részvételével, vagy a Makai Éva vezette improvizációs játéksor az „iskolaőr” szerepe körül – és a nem-hivatalos, a „négyszögletű ebédlőasztal” körül zajlott beszélgetések és viták rögzítésére nem volt lehetőség, ezek tehát a résztvevők „titkos együttes élményei” maradnak. Aki kíváncsi az ilyesmire, jöjjön el a táborba legközelebb.

Folytatása következik, remélem, minden évben az idők végezetéig.

A kötet létrejöttéhez a szerzőkön és a szerkesztőkön túl nagyban hozzájárultak az együttműködők is. Köszönet az előadóknak, hogy rendelkezésünkre bocsátották javított, „autorizált” kéziratukat. S kiemelt köszönet jár Kapcsa Milánnak a videófelvételekért, Ungár Erikának pedig az elhangzottak leírásáért.

Gál Ferenc
táborszervező

Együtműködés és verseny: közös jövő – közös felelősség

Amiről az előadás szólni fog, talán a legjobban egy Kosáry Domonkostól vett idézettel írható le, és ezt a mottót ajánlom mindannyiuk figyelmébe: *„az élet semmilyen területén nem szeretem az átgondolatlan, emocionális, indulatos reagálásokat, mert rendszerint önbizalomhiányból, műveletlenségből fakadnak.”* E szavakat máig érvényesnek tartjuk.

Az előadás első részében egy érdekes nemzetközi program ismertetésére kerül sor. Ez a program a 2000-es millenniumra készülődve jött létre. Sokan találkozhattak már a Millennium-programmal,¹ de úgy láttam, hogy itthon az ismertsége viszonylag korlátozott. A szervezők, a kezdeményezők néhány triviálisnak tűnő megfigyelésből indultak ki. Ezekből különböző információkat szerveztek rendszerré, elemezték és vizsgálták a hatásukat. Egyet-kettőt megemlítenék. Első: hosszabb ideig élünk, idősebbek vagyunk. Második: a klíma, a környezet változik. Szinte nap mint nap szembesülünk azzal, hogy a források végesek, a pénz és az élelmiszer hiánya szembeszökő. Látjuk, hogy a migráció, a mobilitás előtérbe került (hangsúlyozom, hogy ez a Millennium projekt 2000 előtt jött létre, a tüneteket ekkor írták le). A terrorizmust és a xenofóbiát említik meg a 15 kiemelt probléma egyikeként. Érdekes az egyenetlen fejlődés: vannak térségek, amelyek gyorsan és jól fejlődnek, és vannak, amelyek lemaradnak. A digitális kommunikációról tudjuk, hogy szinte percenként befolyásol minket. Ezekkel a kihívásokkal együtt néhány jellegzetesség a múltban is jellemző volt: sokfélék vagyunk (nemek, nemzetiségek, vallások stb. tekintetében). E fejtegetésnek, e programnak van egy záró gondolata is: a közös felelősség. Tehát, mindazt, ami problémát, nehézséget jelent, valamilyen szinten tudni kell együtt kezelni.

A program előzménye: 1992–1995 között végeztek egy vizsgálatot arról, hogy mennyire reális átlátható, globális szinten foglalkozni ezzel a problematikával. Egy nagyon színvonalas munkacsoport jött létre és kezdett dolgozni az Egyesült Nemzetek Egyeteme (*United Nations University*), a Missouriian Institute American vezetője koordinációja mellett. Az Egyesült Nemzetek Egyetemének a megbízásából egy, a jövővel foglalkozó Tanács is létrejött. 1996-ban létrehoztak egy nem profitorientált gondolkodó csapatot („think tank”), amelyben a világ 56 különböző pontján, több mint 3500, különféle szakértelemmel és aktivitási háttérrel rendelkező munkatárs vett részt. Tehát, egy hálózatba szervezett „gondolkodási egység” jött létre. A „State of the Future” (SOFI) program ’97-ben indult, és az volt a feladata, hogy 10 évenként megvizsgálja, elemezze, hol állunk, és ebből próbáljon meghatározni trendeket, a jövőre vonatkozatható tendenciákat.

¹ Lásd: <https://www.millennium-project.org/about-us/> (Letöltés ideje: 2022. október 24.)

Ezeket a SOFI-indikátorokat szeretném bemutatni röviden azzal a céllal, hogy legyen időszerű képünk, hiszen lassan, 2025–2026-ban aktuális lesz az elmúlt 10 év elemzése is. Most a legutóbbi, a 2015–2016-ban ismertté vált adatokra támaszkodunk.

Jó hír, hogy 2013-ban itthon, a Corvinus Egyetemen is létrejött egy említett elemző csoport, amelynek kezdetben Simai Mihály akadémikus volt a vezetője, akitől Nováky Erzsébet professzor vette át a stafétát.

A SOFI program 28 különböző indikátort definiált. Például a nemzeti jövedelemnek az egy főre jutó értékét, vagy az „1000 főre jutó orvosok számát az adott országban”, a „középfokú oktatásban résztvevők arányát az adott korosztályban”, de megjelenik a „terrorista incidensek száma” és „az internethasználóknak a száma 100 főre vetítve”. Ezeknek az indikátoroknak a vizsgálata alapján két nagy csoportot hoztak létre: az egyik csoportba tartoznak azok az országok, amelyek – ahogy ők fogalmazzák – „nyerésre állnak”, míg a másik csoportban nincs előre mozdulás, sőt inkább visszalépés észlelhető. Ebből a „nyerésre álló” tömbből mutatnék be néhányat. Hogyan is olvassuk ezeket az adatokat? 1995, 2005 és 2015 – ezen évekhez tényadatok tartoznak, tehát valóságok. A 2025-re vonatkozó adat pedig becslés. Vegyük például az egy főre eső jövedelmet. Ha az itt szereplő számok rendre nőnek, az azt jelenti, hogy nő a jövedelem a világban, ami egy jó hír. A következő sorban azt látjuk, hogy a szegénység hogyan változik – erről majd kicsit később beszélnék is. Itt is egy kicsit kedvező tendenciát lehet látni globálisan. Az orvosok számát mint indikátort a bevezetőben is említettem: itt szerény mértékű javulás van. A halálozási adatokban is szignifikáns feleződés történt, és az életkor hosszában is előre mozog a világ népe. Nem is beszélve az internetet használók arányáról, ami hihetetlen dinamikával nő. Ezek a jó hírek.

De most nézzük meg egy kicsit azt a listát is, ahol fordított tendenciákra lehet adatokat találni. Például látjuk a munkanélküliséget, az erdőségek területének csökkenését, a fegyveres konfliktusokról/háborúkról szóló adatokat. A munkanélküliség tekintetében nincs változás, s ez a rossz hír. A kutatás és fejlesztés indikátoránál észlelt pár százalékpontos változásban sincs igazán fejlődés, holott látjuk, hogy a problémák, amelyekre megoldást kellene találni, sokasodnak. A terrorista incidensek számának növekedését látjuk sajnos, és hogy a korrupció világméretben nagyobb, mint az elmúlt 20 évben. Ezen problémák közül szeretném, ha kicsit behatóbban is megnéznénk néhányat, majd rátérek a felsőoktatás kihívásaira.

Legyen az első témakör a klíma és a környezet. Az adatokból (mint pl. a hőmérséklet-emelkedése a szilárd felszín és a tengervizek arányának adataiból) átlagokat számolnak. Az a meglepő – pozitív és negatív értelemben egyaránt –, hogy a felhasználható adatok 1880 óta állnak rendelkezésre. Azt látjuk, hogy ez az érték bizonyíthatóan emelkedik. A másik ilyen adatsor a Föld felszínének a hőmérsékletváltozása, amelyet sokan kételkedéssel fogadnak, de ezen adatok '96-tól tekinthetőek egzakt módon mérhetőnek. Meg kell említenünk Charles David Keeling professzor nevét, aki a szén-dioxid-kibocsátás mérési módszertana kidolgozásának atyamestere volt. Az ő kezdeményezésére az intézetben, a kaliforniai Institute of Technologyban abszolút korrekt metodikát dolgoztak ki

a mintavételtől a szén-dioxid mennyiségének meghatározásáig. Ha az utóbbi időszakra koncentrálnunk, látjuk a jellemző változást: az emelkedés dinamikáját.

A második példa a környezetszennyezéssel kapcsolatos. A kémikusok 2011-ben, majd 2019-ben a Kémia Nemzetközi Évében óriási kampányt indítottak. Az adatok szerint Földünkön 130 000 féle vegyi anyagot állítanak elő, és ezek közül – ez az, ami megrázó – 30 000 vegyületből évente 10 000 tonnánál többet. Mind a két szám mellbevágó, de ez utóbbi különösen. Fokozza a hatást, hogy a 130 000 féle vegyületből mindössze 6 000 vegyületnek ismerjük a biológiai hatását. Erről kevés szó esik a világunkban. Pedig nem véletlen, hogy a zöld kémia iránti tudományos igény megfogalmazódott. Nagyon fontos és nagyon jó, hogy egyre több helyen a „reuse/reduce/recycle” (használd újra – csökkentsd a mennyiségét – hasznosítsd újra) kampányok hatására a szelektív hulladékgyűjtés napirenden van. Én hiányolom azokat a filmeket, amelyek bemutatják az összegyűjtött hulladék sorsát, hogy mit csinálnak, mi történik vele – kételyeim vannak időnként. Érdemes lenne kampányt indítani azért, hogy készüljenek ilyen dokumentumfilmek.

E témakörhöz kapcsolódik, a biodiverzitás: ebben szintén az UNESCO járt élen a szervezetek között. 2011-ben volt először az Erdőségek Nemzetközi Éve, amelyet 2020-ban megismételtek. Remek kiadványokat adtak ki, amelyek felhívják a figyelmet arra, milyen fontos szerepet játszanak az erdőségek. Adatokat is talál az ember. Például, 2000 őskultúra és 1,6 milliárd ember élete függ az erdőktől. Mi az, ami veszélyt jelent? Az erdők mérete csökken, energiaforrásként „használják” bioüzemanyag címszó alatt, és a fa alapú ipari termékek iránti hihetetlen kereslet is megfigyelhető. Ez a folyamat még mindig tart, de – pl. az internet segítségével – néhány erdő nyilvánvalóan megmenekül a papíriparttól. Meg kell említeni, hogy a közlekedés nagyon sok erdőt vesz el, főleg a fejletlenebb világban.

A harmadik probléma, amit megemlítenék, az élelmezés. Itt is remek adatokat lehet látni arról, hogyan változik az előállított élelmiszer ára a fejlődő országok, az iparosított és az átmeneti fázisban levő országok esetében. Csak néhány effektusra hívnám fel a figyelmet. 2007-ben 422 millió tonna rizs fogyott a Földön, majd 2020-ban mintegy 59 millió tonnával több. Nagy problémát okoznak a kártevők és az, hogy ezeknek a kártevőknek a nagy része a rizst támadja meg. Ez azért érdekes, mert a különböző kultúrák étkezési szokásai különbözőek. Tegyük egy kis kitérőt. Vannak olyan gének, amelyeknek a rizs genomjában való megjelenetése egyfajta védettséget eredményez a kártevők ellen. A Colorádó-i Egyetemen olyan gént konstruáltak, amelynek a jelenléte a rizsben 3 különféle betegségnek a megjelenését akadályozza meg. A rizsfogyasztásban élenjáró embercsoportokra jellemző, hogy körükben egy dollárnál kisebb a napi bevétel, tehát a szegénység és a rizsfogyasztás szoros összefüggést mutat.

A következő indikátor a népesedés. Nézzük meg hogyan változnak a világ népességi adatai. 2012-ben már 11,2 milliárdra utaló létszámadatot is láttunk. A népesedésre Európában a csökkenés, míg Afrikában a növekedés jellemző. Számomra is meglepő volt, hogy Ázsiában stagnálás mutatkozik, ám emelkedést látunk Latin-Amerikában is. Minden másodpercben négy gyerek születik, és ketten halnak meg. Ez a dinamika.

Ez alapján egy előrejelzés-variánst konstruáltak 2100-ra (amennyiben a termékenység azonos rátával számolható).

Az egészség indikátorként nyilvánvalóan adja magát. „Egy Föld, egy orvoslás, egy egészség” – az érvényes mottónk. Néhány, az eddigieket kiegészítő adat közül talán a legdöbbentesebb: 40 másodpercenként meghal egy gyermek alultápláltság miatt.

Az öregedést érzékeljük itthon, Magyarországon is. Hogyan változik a világban? 2002 és 2050 között – becslések szerint – duplájára fog nőni az idősek száma. Ebben – érdekes módon – Ázsia jár élen a tempót tekintve, az abszolút számokat tekintve pedig Európa is az élmezőnyben van.

A betegségek közül a fertőző betegségek aktualitását mindannyian érzékeljük. A HIV-fertőzésre figyeltünk sokáig, de maláriafertőzésben 30 másodpercenként 1–1 gyerek hal meg a világban. Most pedig a COVID-tól tartunk, teljesen megalapozottan.

Befejezésül – ebben a felsorolásban – a digitalizációt említeném. 1642-ben szokták megjelölni azt az évet, amikor a számítógép ötletként megjelent, Pascal nevéhez kötve, mechanikus formában. 1944-hez köthető a Neumann-elv, majd ez után következett az első IBM pc és az internet (1982) kora. (1983–1984-ben kutatóként hosszabb időt töltöttem Amerikában, de akkor és ott fel sem merült, hogy egy új korszak kezdődik.) Majd megjelent a www, és 2004-től a Facebook. Nagyon izgalmas fejlemény: egyre olcsóbb a dolog. Vannak adatok az internethasználók számára nézve is, az első adat 1996-ból. Az infokommunikáció mint technológia bevonul a mindennapi életünkbe a cunami-előrejelzéstől a kereskedelmen keresztül a bankrendszerbe, és megjelenik a tanulásban/oktatásban. Én az *eligazodás* szót írtam fel a jegyzeteimbe. Az egyetemi tapasztalataim azt mutatják, hogy a hallgatókat jó figyelmeztetni: ha valamit megnéznék a neten, olyan adatot válasszanak ki a sokféle forrásból, ami hiteles – ennek a megtalálása pedig nem egy egyszerű feladvány. Az adatbázisoknál hasonlóképpen a hitelesség az alapvetően fontos. Meg kell tanítanunk a kritikai elemzést, ennek módszertanát. Az infokommunikációs technológiák megváltoztatják az olvasási szokásokat, és befolyásolhatják a demokrácia mindennapi megnyilvánulásait, a trivialitást a népszavazástól a választásig, a szólás- és vélemény szabadságig.

Szólni kell az egyenlőtlen gazdasági fejlettségről és a szegénységről. Látjuk, hogy a listát Katar vezet, Luxemburg a nyomában van, és ez egyaránt igaz 2010-re és 2015-re. A 800 dollár/fő (Kongó) azért eléggé messze van a 145 000 dollár/fő értéktől (Katar). Ami a szegénységet illeti, 2008-ban 1,25 dollár/fő volt a nemzetközi szegénységi szinten élők napi bevétele. Az adatok azt mutatták, hogy 1981-ben közel 2 milliárdan, 2011-ben már „csak” 1 milliárdan éltek az abszolút szegénység szintjén. Még egy érdekes számsorra hívom fel a figyelmet: a legszegényebb amerikaiak is jobban éltek, mint a Föld lakosainak 62%-a, és a gazdag indiaiaknak 3%-a élt jobban, mint a legszegényebb amerikaiak. Tehát Indiában sem igazán élnek kiemelkedően jól a gazdagok.

Áttérnék a migrációra. A migránsok száma 232 millió volt 2013-ban, és azt látjuk, hogy ez a szám hozzávetőlegesen megegyezik Indonézia populációjával. A migráció irányainál

azt vehetjük észre (ez már 2017-es adat), hogy az USA a fő célpont (közel 50 millió), és érdekes módon Oroszország és Németország, valamint Szaúd-Arábia (11,7–12,2 millió) a következő. Látható, hogy a fő motiváció a gazdagság/szegénység problémája és a munkavállalási lehetőségek. A statisztikák szerint elsősorban a városokba irányul, nem faluhelyre vagy vidékre.

Ha egybevetjük az utalásszerűen áttekintett fenti kérdéseket, fontos közös sajátságokat, jellemző közös vonásokat vehetünk észre: ezek összetett problémák, nem megoldhatók „egyféle” tudással. Már a leírásukhoz is többféle tudás együttes megléte szükséges. Fontos jellemzőjük, hogy e problémák általában lokálisan azonosíthatók, tehát például a városban, az országban, ahol élünk. A megoldásuk is interdiszciplináris együttműködést, és ilyen értelemben csapatmunkát igényel. Ennek az volt az üzenete számomra, hogy kölcsönös megértésre és belátásra van szükség. Ezek alapértékek, amelyeket tovább kell tudnunk adni. Rögtön hozzá kell tennem e példák kapcsán, hogy megoldásuk csak konszenzussal lehetséges.

Ez a gondolat fogalmazódik meg az ELTE küldetésnyilatkozatában, és tükröződik tevékenységében: (1) multidiszciplináris megközelítés, korszerű tudás, (2) felkészültség, (3) szakszerűség és (4) igényesség. Ezen belül a racionális gondolkodás és az áttekintő eligazodási készség.² Ezeknek a fogalmaknak a tartalmát a pedagógusok sokkal jobban értik és ismerik. Akárcsak azt, hogy két eszközünk van az elsajátításukra és alkalmazásukra: a verseny és az együttműködés. A verseny abban, hogy a legjobb javaslatok kerüljenek az asztalra, az együttműködés pedig abban, hogy ne presztízis alapon válasszuk ki a megoldáshoz vezető utat.

Mindezt az előadás első részében terveztem elmondani. S most az oktatásról szeretnék még beszélni. A részvétel mértéke a felsőoktatásban hihetetlenül változik. Amit kiemelnék, hogy a Bolognai Nyilatkozat (amely nevét a jeles középkori egyetemről kapta) hivatkozott az „ősre”, mint a tanárok és diákok közös vállalkozására, azt mondta, hogy az egy autonóm intézmény. A 18–19. században jelenik meg a szekularizált egyetem, a modern egyetem, amelynek lényege, hogy az egyházi befolyás megszűnését igényli, és két fő modell irányába fejlődik. A Humboldt-féle, amelynek a fő jellemzője leegyszerűsítve a tudományosság. A Napóleon-féle, amely a hasznosság elvét tűzte ki maga elé. Ehhez képest jelenik meg a 19–20. században az ún. „amerikai egyetem”, amelynek már „magán” változata, illetve decentralizáltsága is van, és az elit megjelenése is jellemzője volt.

Van egy jelentés, amelyet annak idején, 1945-ben Truman elnöknek írtak a munkatársai. Ebben azt állítják, hogy a felsőoktatás a tudás, az alaptudás és a kutatás központja, a megértést segítő, értékelhető tudás centruma. Addig, amíg jól működik, és az ott dolgozók, kutatók szabadon kifejtethetik a gondolataikat, a felsőoktatás valóságos, hatékony tudományos tudást fog gerjeszteni. Azért meglepő, mert 1940 sem tegnap volt, és látjuk azt is, hogy a felsőoktatás milyen irányba tud fejlődni.

² A teljes szöveget lásd: <https://www.elte.hu/kuldetesnyilatkozat> (Letöltés ideje: 2022. október 24.)

Végül 1968-at szokták megemlíteni, amikor is az autonómia-fogalom konkretizálódott: az államnak biztosítania kell az intézmény számára a politikai, állami intervencióktól való mentességét, meg kell védenie ezen intézményeket a gazdasági szempontok mérlelésétől és a gyakorlati élet igényeivel szemben.

Tehát a mostani felfogásunk szerint – a legfrissebb és a legrégebb felfogás ötvözésével – a felsőoktatás egyetlen feladata (1) az oktatás, (2) a kutatás és (3) a társadalmi szolgáltatás, a tudásközvetítés, és a nagyon fontos negyedik – amiről kevés szó esik, ha egyáltalán megfogalmazódik – (4) egy *etikai funkció*: a mérték és mérce. Ezt nem olyan régen, a Bolognai Deklarációban is megfogalmazták, amelyben ugyanezek a fogalmak kiegészülnek az autonómia, a függetlenség hangsúlyozásával.

Azáltal, hogy az oktatás és a kutatás elválaszthatatlan egymástól, nem lehet csak oktató főiskolákat és csak szakképző iskolákat létrehozni. A szakpolitikának véleményem szerint nem lenne szabad beleszólnia a felsőoktatási intézmény szakmai tevékenységébe. Hanem garantálnia kellene az egyetemi környezet számára a kultúrák kölcsönös megismerésének és kölcsönhatásának szükségességét.

A felsőoktatásban való részvételtől nem tudok jó hírt mondani, bár a számok jó híreket adtak a '30-as évektől egészen a 2000-es évekig, nagyjából 2010-ig. Legyünk optimisták, hogy ez csak statisztikai probléma – azért nem tudjuk ezt a görbét tovább rajzolni felszálló ágban. De Dél-Koreát is érdemes tanulmányoznunk, ahol 5%-ról 84%-ra ugrott föl a felsőoktatásban résztvevők száma ezekben az években, és ez a világtendencia – a költségek persze emelkednek. Kieleződik a vita a magán jó és a közjó között. Ugye ezt éljük meg nap mint nap. Kieleződik a vita a rövid távú érdekek és a hosszú távú érdekek között is.

A megoldandó problémák – és azt hiszem, ezek nem csak a felsőoktatásra érvényesek – a finanszírozás mértéke és formája, az autonómia értelmezése, az állam/kormány szerepének tisztázása mind pénzügyi, mind jogi vonatkozásban, a társadalmi várakozás növekedése (mit szeretne a világ az oktatástól, a növekvő versenyben). Lássuk be, hogy itthon is óriási verseny van abban, hogy ki menjen a jó iskolába, és ki az, akinek más jut „csak”. Az elitképzés kérdései az internet és a határok nélkülség korában, vagy a „for-profit” intézmények számának gyors bővülése egyaránt fontosak.

Milyen legyen tehát a felsőoktatás? Legyen az autentikus tudás forrása, legyen mérték és mérce, nyújtson korszerű tudást, modern gondolkodást. Tisztelje a teljesítményt, és ismerje el a minőséget! Ez a két kulcsfogalom, amit én használni szeretek, mert a két dolog nagyon fontos, bár különbözik, de összefügg. Biztosítsa az esélyegyenlőséget és a társadalmi mobilitást, legyen meg az egyéni és a társadalmi jó harmonizációja. Törekedjünk a hosszú és rövid távú érdekek harmóniájára. Olyan értékrendet alakítsunk ki, amely segíti a problémák megoldását, figyelembe veszi a másikat, a kisebb-nagyobb közösségek érdekeit, a közös jövőnket, az emberiség közös jövőjét és ebben ezeket a pontokat tartom kulcsfontosságúnak, amiből kiemelném: a műveltséget, az igényességet, a nyitottságot és a már említett teljesítményt.

Végül értelmezném azt a jelmondatot, amit az ELTE filozófiájának összefoglalásaként is követendőnek tartok. C. F. Kennel professzor (az University of California egyetem elnöke) 2008-ban fogalmazta meg: „Think globally, assess regionally and act locally” [Gondolkozz globálisan, értékelj regionálisan, és cselekedj helyben!]. Ez pontosan leírja, hogy három szinten kell gondolkodásra nevelnünk. Világossá kell tennünk, hogy mind a három szintnek saját belső logikája van. Szavaival élve, a közös célunk, hogy olyan polgárokat, állampolgárokat neveljünk, akik tisztában vannak a teljes, globális felelősségükkel.

Az oktatásirányítást befolyásoló mérföldkövek 1945-től

A közoktatás múltja – jelene – jövője

Kedves kollégák, úgy látom többen vagyunk itt, akik az ELTE Múzeum körüli kampuszán (TTK) koptattuk az iskolapadot. Ott volt egy kiváló analízis professzorom, aki szokta mondani, „*Tudják, ezt a Duna túlsó partján máshogy tanítják...*”, utalva a műszaki egyetem felhasználásorientált analízis oktatására. Kérem, tekintsek úgy, hogy most én is a Duna túlsó partjáról jöttem, és a mondataim, vagy az állításaim nem biztos, hogy kiállják a tudományosság minden kritériumát. Ezek jelentősebb része a saját véleményem, meglátásom, gondolatom. Nyilván azért hívnak meg előadni bizonyos helyekre, mert a véleményemre kíváncsiak. Nem azért, hogy összegyűjtssem különböző könyvekből az ismereteket, és itt elmondjam, mert azt önök is meg tudnák tenni. Ezért, kérem, nézzék el nekem, ha esetenként nem pontosan fogalmazok. Megpróbálok összefoglalni azt a tapasztalatot, amit – most számolom ’73-ban tanítottam életemben először – nagyjából 20 évnyi tanítás alatt, durván ’93-ig, onnantól pedig a legkülönbözőbb államigazgatási szinteken, vagy az oktatás területén működő vállalkozásokban, multinacionális cégnél szereztem. Ezeknek a tapasztalatait próbálok önöknek átadni, és bizonyos – előre megmondom – vitatott kérdésekre felhívni a figyelmüket.

Valószínűleg a többség ismeri azokat a dolgokat, amikről beszélni fogok. Tanultuk az egyetemen, beszéltünk róla, és úgy gondolom, hogy alapvetően meghatározták, ami ma a közoktatásban vagy köznevelésben zajlik Magyarországon, meg úgy általában a világon.

Az első mérföldkövet én 1945-re tettem, amikor sokak véleménye szerint az oktatás szempontjából egy jelentős hatással bíró esemény történt, az atombomba ledobása, amely a természettudományokra irányította a figyelmet. Azt üzenté a világnak, hogy a természettudósok olyan dolgokat képesek kitalálni, megalkotni, amelyek a világhatalmi pozíciókat gyökeresen átalakíthatják. És ezért én az 1945-től induló szakaszt a természettudományok úgymond reneszánszának, felívelésének gondolom.

A természettudományokon belül is a gyakorlatközeleli megközelítés, tehát az alkotó természettudomány került a középpontba. Ennek az egyik első példája, hogy ’45 után lecserélődtek a tankönyvek. Mivel én matematika-fizika szakos vagyok, és különösen a matematikaoktatással foglalkoztam elég sokat, a matematika mentén próbálok ezeket a változásokat bemutatni. 1949–1950 táján, tértek át a Péter Rózsa által inspirált matematika tankönyvekre, és jelent meg a gyakorlatközeleli matematikaoktatás. (Lásd Gazsó István, *Középiskolai Matematika Tankönyveink 1949 után.*) Tulajdonképpen ezt a trendet

erősíti „valami” – amit mindenki szputnyiksokk néven ismert – a közoktatásban. Az amerikaiakat meglepte, hogy 1957-ben a Szovjetunióban sikeresen földkörüli pályára állítottak egy műholdat, aminek további hatása volt a már '45-ben elindult gyakorlat közeli természettudomány-oktatás megerősítésére. A szputnyiksokk kapcsán egy másik, manapság is nagyon fontos dolog említhető meg – az én életemben biztosan –, nevezetesen különböző oktatástechnikai eszközök jelennek meg az oktatásban. Az első ilyen oktatástechnikai taneszközcsomagot, amivel én találkoztam, amerikai katonáknak fejlesztették ki, és valamelyik páncélos kezelésére okította a katonákat. Egy komplett kis bőrönd volt, amelyben a szuper 8-as filmtől kezdve, a checklist-szerű feladatlapokon keresztül különböző elemek voltak, amelyek felkészítették a katonákat annak a tanknak a használatára. Tehát az oktatástechnikai eszközök elsősorban a haditechnika révén kezdtek megjelenni az oktatásban.

A következő nagyon lényeges fordulópont a mai oktatás szempontjából – ami nekünk államvizsga tétel volt – az 1972-es MSZMP párthatározat. Az államvizsgánknak volt egy politikai gazdaságtan része, itt egy tétel volt az 1972-es MSZMP párthatározat. Ennek szellemében, gyökeres fordulat következett be az addigi alapvetően gyakorlatközeli szemléletű oktatásfejlesztésben.

Gondoljuk meg, hogy én '68-ban érettségiztem. Mi egy olyan tankönyvből tanultunk matematikát, amelyet mindig fénymásolva kaptuk meg, mert egy kísérleti tankönyv volt. Tehát '68 előtt már kísérleteztek a tartalmi követelmények fejlesztésével. Majd következett a '72-es párthatározat, és megjelentek az 1978-as tantervek. Tehát, több mint 14 évnyi fejlesztés révén jelent meg az új tantervi szabályozási rendszer. Ennek a '78-ban megjelent tanterveknek számomra az emblematis megjelöltője, vagy emblematis arca – ma ezt így szoktuk mondani – Marx György volt. Ez egy gyökeres változást hozott a korábbi gyakorlatközeli rendben. Minden elment az elméleti megalapozás irányába. Minden modern dolgot mindenkivel meg akartak értetni. (Nemes szándék.) Ugye az idősebbek emlékeznek a Dede–Isza-féle fizikakönyvekre (lendület, lendítés, lendülés). Vagy az általános iskola 7. osztályos kémiakönyv olyan szintű volt, amiről csak az egyetlen tanultunk. Vagy pl. Honti Mária magyar nyelv tankönyve. Mindegyik 180 fokos fordulatot jelentett a korábbi trendhez képest, és minden teljesen elméleti irányba ment át.

Nagyon érdekes példát mondanék el: most egy német tanterv alapján működő iskolát is istáptoltam. (Az Audinak van egy iskolája, amelyben teljesen a német tanterv szerint tanítanak.) A matematika szakosok biztos megint tudják, hogy a természetes szám fogalma a német iskolákban más, mint a magyaroknál. Nevezetesen a nulla a németeknél az általános iskolában nem természetes szám. És mi ennek az oka? Ugye az az oka, hogy a szám fogalmat a németek hagyományosan vezetik be, azaz a dolgok megszámlálásával, tehát 1-2-3-4-5... Ezeket nevezik természetes számnak. Ellentétben a magyarokkal, akik ebben az időben áttértek a szám fogalom újfajta definíciójára, ez az absztrakcióval való definíció, ami az ekvivalens halmazokban közös, a nem ekvivalensekben pedig nem. Nem tudom, érzik-e a különbséget? És mivel az üres halmaznak ezt a tulajdonságát is

meg kellett jelölni, az üres halmaz számossága volt a nulla. Az egyik 6-8 éves gyereknek az alapvető szám fogalmat úgy próbáljuk meg bevezetni, hogy rajzolgatunk halmazokat, az egyikben van 5 kacska, a másikban 5 vitorlás, a harmadikban 5 nyúl – és megkérdezzük tőle, mi egyforma mindegyikben? Az, hogy mindegyikben 5 van, és akkor majd kialakul a szám fogalom. Míg a németeknek azt mondják, hogy itt van valamennyi képeslap, számold meg – és akkor megszámlolja, 1-2-3-4-5, ez az 5. Gyökeresen más megközelítés van a két országban, és ez talán egy laikus számára is jól példázza azt az irányváltást, amit a '78-as tantervek a magyar oktatásban okoztak. Szerintem itt romlott el minden.

Ráadásul az is érdekes, hogy gyakorlatilag ezzel egy időben (talán egy kicsit korábban) jelentek meg az első nemzetközi tudásmérések, ezek IEA-vizsgálatok voltak, amelyek viszont rendkívül jó magyar eredményeket mutattak. Különösen a természettudomány és a matematika terén. A szövegértéssel kapcsolatos problémák már ott is kiderültek, de arról nem igen beszéltek. A természettudomány és a matematika terén Magyarország gyakorlatilag a délkelet-ázsiai országokkal egy szinten produkált ezeken az IEA-vizsgálatokon. Ebben a szellemben mindenki megnyugodott, hogy igen, jók vagyunk. Emlékszem rá, hogy amikor a minisztériumban dolgoztam, valamikor az ezredfordulón, Angliából jöttek matematikatanár csoportok, tanulmányozni a magyar matematikaoktatást. Annyira jó volt a nemzetközi híre a magyar matematikaoktatásnak, hogy valami angol egyesület szervezett matematikatanár csoportokat, melyekkel 15-20-an érkeztek rendszeresen, akik egyetemekre, iskolákba mentek el, és különböző helyeken vizsgálták a matematikaoktatást Magyarországon.

Mivel olyan jól ment minden, 1985-ben megjelent az új oktatási törvény. Előtte is biztosan volt, de akkor én mezei tanárként nem törvényekben gondolkodtam, csak tudom, hogy '86-ban hoztak valamilyen törvényt, amely többek között eltörölte a felügyeletet, és a korábbi szakfelügyeletet szaktanácsadássá minősítette át. Akkor évekig ment a vita arról, hogy csak akkor mehet, ha hívják, vagy egyébként is jöhet, és mit mondhat. A biztos jó tudatában kezdett szétfolyjni a rendszer. Így mentünk bele a rendszerváltás időszakába. Tulajdonképpen már a rendszerváltás előtti évben elkezdődött a gondolkodás arról, hogy ha ilyen jól megy minden, valamilyen Nemzeti Alaptantervszerűséget (NAT) kellene csinálni, és megindultak a fejlesztések. Emlékszem rá, hogy Andrásfalvy miniszter úr első nagy fellépése (biztos sokan emlékeznek rá) Székesfehérváron volt, egy nagy NAT-konferencián, ahol elmondta, hogy a néptánc a legfontosabb, mert attól fejlődik a gyerek lelke.

Ez a NAT-vita elég hosszú ideig zajlott, közben 1993-ban megszületett az új közoktatási törvény. Az első kvázi NAT-ot Mádl Ferenc írta, ami nem volt más, mint a NAT bevezetője. 1995-ben készült el ténylegesen az új NAT. Ehhez '97-ben megszületett a 100/1997. kormányrendelet, az érettségi kormányrendelet. Ebben fogalmazódott meg az új kétszintű érettségi rendszer szabályozása.

Ha tovább megyünk, egy kicsit társtettesként tudom elmondani, hogy amikor a '98-as kormányváltás megtörtént, az előző kormány már korábban előírta, hogy az elkészült NAT-ra '98 szeptemberéig helyi tanterveket kell készíteni. Semmilyen köztes szabályozás

sem volt közte. '98 júniusában a kormányváltáskor komoly vita volt a kormányon belül arról, hogy mit csináljunk, fölfüggeszük-e a NAT-ot vagy sem. Nem tudom, hogy ennek a vitának a zaja mennyire hallatszott ki a Szalay utca falai közül, de végül egy szentendrei hétvégi beszélgetésen az a megállapodás született, hogy nem függesztjük fel a NAT bevezetését, de elkezdünk kifejleszteni hozzá egy köztes szabályozórendszert, egy kerettanterv rendszert, tehát a korábbi kétszintű tantervi szabályozás – a NAT és a helyi tantervek – közé, képzéstípusonként legalább egy kerettantervet illesztünk be központilag fejlesztve. És egy akkreditációs eljárást is definiálunk, mely révén bárki fejleszthet köztes, tehát kerettanterveket. Ezek el is készültek, 2002-ben kiadásra került valamennyi kerettanterv, és szintén 2002-ben kidolgozásra került a részletes érettségi vizsgaszabályzat (RÉV), ami aztán a kétszintű érettségi tartalmi szabályozását jelentette.

Közben történt valami. 2000-ben az OECD-országok úgy döntöttek, hogy a munkaerőpiac oktatással szembeni elvárásainak mégiscsak jobban meg kellene jelenniük az iskolákban. Ezért kidolgoztattak egy olyan nemzetközi keretrendszert, ami alapján aztán megvizsgálták, hogy a különböző oktatási rendszerekben képzett gyerekek munkaerőpiaci szempontból mennyire felkészültek. Ez volt az a bizonyos nevezetes PISA-vizsgálat. A PISA-vizsgálat eredményei 2001 decemberében váltak nyilvánossá.

El kell mondani, hogy a 2002-es kerettanterv és a részletes érettségi vizsgaszabályzat során az egyes tantárgyak követelményeit kidolgozó munkacsoportokkal szemben írásbeli követelmény volt, hogy vizsgálják meg, a PISA szerinti elvárásoknak mennyire felelnek meg a kidolgozás alatt álló tantervek, illetve a vizsgakövetelmények. Tehát azt gondolom, hogy az oktatásirányítás olyan gyorsan reagált ezekre az új kihívásokra, hogy még nem jelentek meg a PISA-eredmények, de már az éppen kidolgozás alatt álló kerettanterv- és a részletes érettségi-vizsgakövetelményeknél már szempont volt, hogy azok az elemek is kerüljenek be, amiket a PISA hoz be a nevelés köztudatába. Mivel én fogalmaztam meg ezt a követelményt, és nekem számolt be minden csoportvezető arról, hogy mit tett annak érdekében, hogy ennek megfeleljen, fogadják el, hogy így volt.

Álláspontom szerint a PISA-vizsgálat mutatott rá először arra – bár biztos vannak, akik másként látják –, hogy a '72-es párthatározatra épülő '78-as tanterv és a '86-os törvény zsákutca volt. Itt derült ki, hogy mindent másképp kellett volna csinálni!

Itt egy „lemma” következik, szokták mondani, vagy keretes írás, ahogy az újságírók nevezik. Mi volt, amikor mi öregek jártunk iskolába, és azt gondoltuk, minden nagyon szép, minden nagyon jó ebben a bizonyos 1978-tól 2000-ig terjedő időszakban. A '90-es évek elején zajlott, pontosabban 1994–1998-ig, az ún. Felnőtt Írásbeliség Vizsgálat, ami azt vizsgálta, hogy a most (a mai nap) 40–89 év közöttiek milyen szinten tudják használni az olvasott szöveget, mennyire tudják a különböző típusú olvasott szövegeket értelmezni, az azokban megfogalmazott dolgokat végrehajtani stb. Három típusú szövegen vizsgálták ezt. Esszé típusú szövegen (próza: pl. regényrészlet), egy dokumentum típusú szövegen (egy porszívó használati utasítása), és egy matematikához közel álló típusú szövegen (villanyszámola). Ezen a három típusú szövegen vizsgálták meg, hogy a most 40–89 éves

korosztály hogyan tud produkálni. Azt gondolom, hogy az én életemben ennek a vizsgálatnak az eredménye egy gyökeresen új szempontot hozott. Sosem fogom elfelejteni, Halász Gáborral együtt egy konferencián voltunk Brüsszelben, és séta közben mesélte nekem az utcán, hogy te figyelj, ki fog jönni hamarosan a Felnőtt Írásbeliség Vizsgálat eredménye, ahol egészen katasztrófális dolgokat fogunk látni. Nyilvánvaló, hogy ezzel fölkelte az érdeklődésemet, és valóban, amikor megjelent, rögtön láthattuk, hogy Magyarország egészen katasztrófálisan teljesít. Különösen az esszé típusú szövegnél, az előttünk lévő országokhoz képest itt egy zuhanás van.

Valami baj van. Ha megnézzük a nemzetközi adatokat, láthatjuk, hogy a többi országgal ellentétben a magyaroknál nincs felső sáv. Ez azt jelenti, hogy ha sorba rakjuk az eredményeket a különböző végzettségtípusok szerint – tehát felsőfokú, érettségi, legfeljebb nyolc általános –, a felsőfokú végzettségűek szerinti sorrendben Magyarország az összes ország közül az utolsó helyen áll.

Ez teljesen ellentétes a közhiedelemmel. Ha megnézzük a gyengén teljesítőket, akkor láthatjuk, hogy relatíve lényegesen jobban teljesítenek a listán, mint az egyetemi végzettségűek. Ez azt jelenti, hogy valami gubanc van. Valamit nem jól csináltunk. Merem remélni, hogy ez kellő figyelmet irányított arra, hogy kezdjük el boncolgatni, mi az, amit rosszul csinálunk.

Alapvetően a világban két – eltérő – típusú nemzetközi összehasonlító mérések zajlanak. Az egyik típusúakat az IEA szervezi. Két ilyen mérés van: az egyik, a TIMSS¹ a természettudományra és a matematikára, a másik, a PIRLS² a szövegértésre koncentrál. Ha ezeknek az eredményeit nézzük, azt láthatjuk, hogy amikor az ismeretek elsajátításának a sikerességét vizsgáljuk (az IEA mérések ezt vizsgálják), elfogadható az eredmény. Egészen az élen vagyunk mondjuk a negyedikesek szövegértésében. De szintén relatíve jól állunk (Finnország csak kis mértékben teljesít jobban) a matematika és a természettudományok terén is.

Mennyire tudjuk használni a megtanultakat? Ez a B kérdés. Ezt a 2001. december 3-i PISA-eredmények mutatják.

Megint ne vegyük szerénytelenségnek, de elmondanám, hogy a Felnőtt Írásbeliség Vizsgálat eredménye miatt már sejtettük, hogy a tanultak alkalmazásával problémák lehetnek. Ezért egy hónappal a PISA-eredmények előtt, november 7-én megírtattuk az első Országos Kompetenciamérést Magyarországon, ami Vári Péter, Csapó Benő és Halász Gábor segítségével már egy teljesen PISA-típusú országos vizsgálat volt. Tehát próbáltunk gyorsan reagálni arra a kihívásra, amelyre a PISA-eredmények csak egy hónappal később mutattak rá.³

¹ Lásd: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/timss> (Letöltés ideje: 2022. október 21.)

² Lásd: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pirls> (Letöltés ideje: 2022. október 21.)

³ Lásd: Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új pedagógiai szemle*, 52(1), 38–65. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-1-ta-Tobbek-Gyorsjelentes.html> (Letöltés ideje: 2022. október 21.)

Ezekből a nemzetközi vizsgálatokból azt a tanulságot szűrhetjük le, hogy az elméleti tudás és a gyakorlati alkalmazás kompetenciája, képessége stb. között óriási különbség van Magyarországon, a magyar fiatalok teljesítményében. Néhány, nem igazából közismert példát szeretnék mondani. Az egyik kedvenc példám a „Példa a kalapácsról”. Talán valaki olvasta a velem készült interjút decemberben, ott is részletesen kifejtettem, hogy Magyarországon olyan az oktatás, hogy ha a kalapácsról akarnak tanítani az iskolában, akkor a kalapács őskori történetével kezdik. Majd következnek a kalapácstípusok, rajzokon megnézik, mire használjuk. Hol gyártják a legtöbb kalapácsot a világon? Miután ezt mind végig vették, és a gyerekek már mindent tudnak a kalapácsról, leviszik őket a műhelybe, hogy megnézzék a kalapácsot, és megpróbáljanak vele beverni egy szöveget. Ez a világon egészen máshogy zajlik.

Néhány olyan példát hozok, ami véleményem szerint ugyanerre a dologra vezethető vissza. Például a Bolognai rendszer bukása. Ne értsék félre, hogy ilyen példákkal jövök, de én ott ültem a miniszteri értekezleteken, amikor a Bolognai rendszer bevezetésre került Magyarországon. Pálinkás József volt kint tárgyalni arról, hogyan kerüljön bevezetésre, milyen pénzügyi ösztönzőket tegyenek rá. Mi laikusok, akik nem értünk annyira a felsőoktatáshoz, a tárgyalásokon ültünk. Mindig elmondták, hogy ez azt jelenti, hogy a korábban, elsősorban műszaki területen meglévő üzemmérnök- és tervezőmérnök-képzést kvázi megpróbálják egy kétlépcsős képzéssé összefogni. Hogy azoknak a leendő mérnököknek, akik alapvetően a kivitelezésben, a gyakorlatban fognak dolgozni, ne tanítsuk meg, hogy honnan jön ki az a képlet, amivel ő kiszámolja, milyen vasat kell az áthidalóba betenni, mert ez nem fontos nekik; hanem tanítsuk meg rendszeresen, hogyan lehet egy táblázatból kikeresni például azt, hogy mondjuk az E60-as gerendába ilyen és ilyen vasak kellene. Főlöszleges számára annak a dolognak az elméleti háttere. Majd azok maradjanak ott mesterképzésre, és tanulják meg azt is, hogy az a képlet honnan jön ki, akik ennél többet akarnak. Mindig ezzel a példával mondták el nekünk, hogy ez a Bolognai rendszer lényege. Na most, ha abból indulunk ki, hogy az egyetemi képzés is úgy működött, ahogy a kalapácsról való ismereteket elsajátíttatják, akkor ez egy totális sokk lehetett az egyetemek számára. Eddig a kalapács történetével kezdtek el foglalkozni, most hogyan tanítsák meg az embereknek a kalapács használatát úgy, hogy nem is tudják a történetét? Ez felháborító! Emiatt aztán nagyon sok egyetemen az 5 éves képzést egyszerűen két részre osztották, és azt mondták, ez formailag megfelelő, az órákra pedig úgysem jár be senki, akit nem érdekel. Tehát magyarul, nem tették meg azt a váltást, ami azt igényelte volna, hogy először kvázi üzemmérnököket képezzünk, majd az üzemmérnökök közül az elméletileg legjobban felkészíthetőeknek tanítsuk meg az elméletet. És ezért aztán szép lassan – én legalábbis úgy látom kívülről – erodálódik a Bolognai rendszerű képzés.

A másik kedvenc példám az orvosképzés. Magyarországon híresen jó az orvosképzés – szokták mondani. Erről mindig eszembe jut a vércukormérős példa (nem tudom, emlékeznek-e rá): Egy fiatalon végzett orvosnőt, aki ráadásul nagyon jó diplomával

végzett, egy cukorbeteghez hívták. Egy olyan vércukormérő volt a mentőben, amelyet ő még nem látott. Megmérte a kómás beteg vércukorszintjét, ami azt mutatta, hogy „low”. Nem tudott angolul, ezért nem tudta, hogy ez mit jelent, ő ahhoz volt szokva, hogy a mérő számokat mutat. De annyira jó tanuló volt, hogy emlékezett még a tankönyvnek arra az apró betűs részére, hogy ha nem tudod eldönteni, magas- vagy alacsony-e a vércukorszint, akkor mindig azt kell feltételezni, hogy magas. Eszerint járt el, a beteg meghalt. Ezzel ellentétben az Egyesült Államokban az orvosképzés nem úgy zajlik, hogy a hallgató az érettségi után bemegy az orvosi karra, és ott elkezd tanulni a különböző elméleti tárgyakat, hanem egy rövid elméleti képzés után egy kétéves rezidensszerű képzés következik. Ott is teljesen fordítva működik az oktatás: először van egy gyakorlatközelítő képzés, és utána jön a mélyebb elmélet.

El kell mondani, ha itt nem ejtenénk legalább egy szót az új NAT-ról, akkor nem is lennénk igazából naprakészek. Megint a matematika részét néztem meg az új NAT-nak, és kicsit kettős érzésem van. Egyrészt az alsó tagozaton, tehát az 1–4., és a középiskolában, a 9–12. osztályban szerintem lényeges az előrelépés a korábbiakhoz képest. Hallgattam egy előadást, ahol a KLIK igazgatónöje elmondta, hogy mentesíteni akarták az alsó tagozatot azért, hogy fokozatosabb, alaposabb legyen a fejlődés, ezért bizonyos anyagok az alsó tagozatból átkerültek a felső tagozatba. Azért, hogy a középiskola utolsó két évében nagyobb differenciálási lehetőség biztosítsanak a tanulóknak, bizonyos tananyagokat az alsóbb évfolyamok képzésébe helyezték át. A matematika oktatásában is az 5–8. évfolyam zsúfoltsága következett be, ami garantált bukás. Mert eddig is ott veszett el a legtöbb gyerek, és most még jobban túlterhelték, ami egy tragédia! De nézzük meg azért a középiskolai oktatást is, mert szerintem ott tényleg egy csomó jó dolog van, legalábbis matematikából. Megint behoznék egy személyes példát. Az unokám ebbe a bizonyos német tantervű iskolába jár, és most ötödikes. Most kezdtek el foglalkozni például a háromszöggel és a felezőmerőlegessel. Gyökeresen máshogy tanítják, mint ahogy Magyarországon szokás. Nálunk szerkesztenek, körzővel, két-két körív, a két metszéspontot összekötjük, és megvan a felezővonal. A németek nem így csinálják. Olyan vonalzójuk van, aminek a közepén egy derékszög van, és egyszerűen ráteszik a vonalzó a szakaszra, megnézik, itt a közepe, és meghúzzák a felezőmerőlegest, nincs semmiféle szerkesztés, csak rajzolnak. Számadatokkal dolgoznak. Vegyél fel egy 5 centis szakaszt. Ugye ez Magyarországon így történik: vegyél fel egy szakaszt, mérd át, azaz Magyarországon nem lényeges, hogy az hány centis, mert mindent csak elméletileg csinálnak. Elnézést, hogy ezt ide beszúrtam, de ez megint egy gyakorlati példa arra, hogy mennyire másként, mennyire gyakorlatközelien tanítanak például a németek. De ez a legújabb kedvenc példám, ezt tegnap vágtam be. Van egy „Matematika tanárok 9-12” nevű Facebook-csoport. Most zajlik az iskolákban teoretikusan, hogy a tanárok a helyi tantervet írják az új kerettantervek alapján az 1., az 5. és a 9. évfolyamra. Ebben a csoportban tudásmegosztás zajlik. Valaki megosztotta, hogy már megcsinálta a helyi tantervet, és aki nem akar sokat dolgozni, nyugodtan vegye át. Azt írta, hogy mivel van 20% mozgási lehetőség

a kerettantervben, dőlt betűvel írta azokat a dolgokat, amiket ennek a 20%-nak a terhére tett bele, és nem szerepel a kerettantervben.

A szögfüggvények általánosítása nem tananyag. Tehát hegyesszög, tompaszög, szinusz, koszinusz stb. Ezeket kívánja meg a középiskolás matematika kerettanterv. Ha egy ács ki akarja számolni, milyen hosszú gerendát kell valahova betenni, ahhoz nem kell a $+k \cdot 360^\circ$ egyenlet megoldásokkal foglalkoznia. De mit látok? Hogy az illető szépen visszateszi a tantervbe a 20% terhére az alapvetően elméleti, és éppen koncepcionálisan kihagyott dolgokat, ahelyett, hogy gyakorlati példákat tervezne. Ezt az egy példát tettem be, de a 4 évfolyamban végig azt lehet látni, hogy a helyi tanterv készítője a legtöbb feleslegesnek gondolt kihagyott anyagot szépen visszacsempészi. Tehát nehéz ez a bizonyos átállás.

Egy a Harvard University professzora, David Deming által készített grafikon azt mutatja be, hogy a jövőben bizonyos fontos foglalkozások (pl. ügyvéd, bíró; pályaválasztási tanácsadó; orvos, ápoló, egészségügyi technikus; vezető elemző; pénzügyi vezető; informatikus; könyvelő) esetében mennyire lesz szükséges a matematikai, illetve a szociális kompetencia. A lényeg az, hogy a legtöbb fejlődő terület magas szociális és magas matematikai kompetenciát igényel. Ha a különböző foglalkozásokat vizsgáljuk, azt állapíthatjuk meg tehát, hogy a jövőben biztos megélhetést biztosító szakmák, tehát a fejlődő szakmák, magas matematikai kompetenciát és magas szociális kompetenciát kívánnak meg.

A *Science & Engineering* című folyóiratban megjelent egy ábra, ezt biztosan ismerik vagy látták már. Ez azt mutatja, hogy a különböző iskolatípusokban milyen matematikai kompetenciákat követelnek meg. Az elemi iskolában a számolás, az alapvető műveletek, aztán – ahogy egyre feljebb megyünk az évfolyamokban – a geometria, az algebra, a trigonometriai függvények, a komplex számok, a differenciál integrálszámítás, a magasabb matematikát az egyetemen követelik meg. A foglalkozásoknál (Job) az áll a grafikonon, hogy a valóságban mire van szükség. Ugye itt egy Excel-táblát láthatunk. Tehát nem csak nálunk probléma az, hogy a matematika terén az iskolai oktatás és a valós gyakorlat nagyon más mezőkön mozog.

Amikor találkozunk egy problémával, és a megoldást keressük, mindig azzal kezdjük, hogy megnézzük, hogyan csinálják, akik jól csinálják.

Így volt ez nálunk is a '90-es évek elején, amikor az egész magyar oktatásirányítást továbbképzésre küldték Hollandiába (én is voltam egy hétig ilyen továbbképzésen), mert a hollandok tudják, hogy kell „oktatást csinálni”. (Ott volt a CITO nevű vizsgaközpont, feladatközpont, feladattár.) Esetleg még Angliára szoktunk hivatkozni. Majd a 2000-es évek elején, amikor ezek a nemzetközi mérések elkezdtek nyilvánosságra kerülni, Finnországra. Éljen Finnország! Mind a mai napig mindenki finn típusú oktatást akar nálunk. Egy történetet szeretnék erről elmesélni. Voltam egy Microsoft konferencián itt Budapesten, ahol a Microsoft európai igazgatója, egy korábbi finn iskolaigazgató is előadott. Ebéd közben beszélgettünk vele, alapvetően nem az informatikaoktatásról volt szó, de a beszélgetés során azért rákérdeztünk a finn oktatás magas színvonalára.

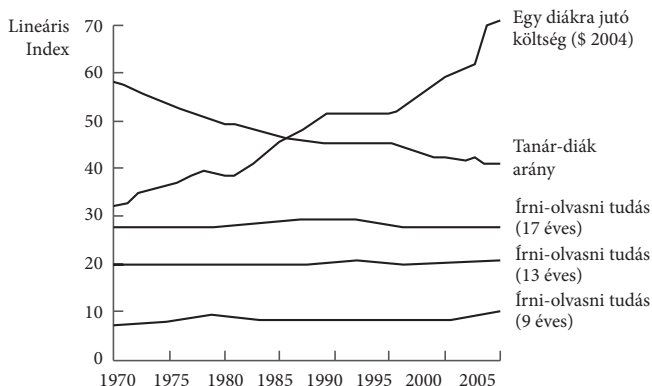
Azt mondta, hogy nézzék meg, de ne próbálják meg követni. Finnországban a pedagógusok az érettségizők teoretikus teljesítményskálájának felső 10%-ából kerülnek ki. Az európai országokban pedig a középső 10% felső és alsó részéből. Azt nem lehet megkövetelni tőlük, amit meg lehet követelni a finn tanároktól.

Bizonyára emlékeznek az ún. *liszaboni kritériumokra*, amit 2000-ben fogalmaztak meg. Mi a teendő 2010-ig ahhoz, hogy az európai térség versenyképes legyen a világ többi gazdasági központjával, és ehhez milyen oktatási célokat kell kitűzni. A célok között szerepelt, hogy a korai iskolaelhagyók aránya, a matematika, a természettudomány és a műszaki területen végzettséget szerzők aránya, a diplomások aránya, az alacsony szintű szövegértési kompetenciával rendelkezők aránya legyen nagyobb vagy kisebb a kritikus értéknél. Ezeket a célokat tűzték ki. 2010-ben készült egy jelentés arról, hogy a 2000-ben kitűzött célokból mit sikerült megvalósítani, nos, az európai kitekintésről azt lehet mondani, hogy gyakorlatilag semmit.

Azt gondolom, azért, mert mi – azóta is – tévúton járunk. Közben a világon gyökeres változások mentek végbe. Én ezt azzal a példával szoktam szemléltetni, hogy a világ úgy ment el a korábban istenített oktatási rendszerek mellett, ahogy a Samsung elhúzott a Nokia mellett. Tíz évvel ezelőtt a világ mobiltelefonjainak legalább 70%-a Nokia volt, most meg azt se tudják, hogy van-e még egyáltalán Nokia telefon. A világon a legtöbb telefont a Samsung gyártja, a Huawei a második, az Apple a harmadik, egy másik kínai gyártó, a Xiaomi a negyedik. Tehát teljesen más logikájú eszközökről van szó. Nem az a baj a Nokia és a Samsung között, hogy az egyik jobb a másiknál, hanem más gondolkodásmódon alapul. És ez a gyökeresen más gondolkozásmód, gyökeresen más oktatást feltételez.

Elnézést a másik példaért – ha valakit megsértenék –, elindult egy új gondolkodás az oktatás-nevelés terén, két szélsőséges példát mondanék. Vekerdy helyett „Tigrisanyák”. Az elsőt, gondolom, mindenki ismeri, a második egy új(régi) nevelési módszer, Amerikában beszélnek sokat róla. Egy New Yorkban élő kínai hölgy írt egy könyvet erről (Amy Chua: *A tigrisanya harci himnusza*). Szélsőséges – nem azt mondom, hogy ez a követendő –, de szerintem ennek kellene lennie az elmozdulás irányának. A korábbi példaországok helyett a „honnan fúj a passzátszél az oktatásban” kérdésre én azt válaszolom, hogy Szingapúrból fúj.

Mit kell tennünk? Azt gondolom, a következő két grafikon nagyon lényeges. Egy amerikai kísérlet két eredményét mutatják.



Az első ábra azt mutatja, hogy az Egyesült Államokban 1970 és 2005 között, tehát 35 év alatt hogyan változott az egy diákra jutó költség és a tanár–diák arány. Azt lehet látni, hogy egyre több pénzt költenek egy-egy diákra, és egyre kevesebb diák jut egy tanárra. Közben azt is megfigyelhetjük, hogy a 9-13-17 évesek „írni-olvasni tudása” gyakorlatilag változatlan. Tehát az a tény, hogy mekkora tanár–diák-csoportok vannak, hogy mennyi pénzt költünk rá, nem befolyásolja a gyerekek írni-olvasni tudását.

Ugyanezen mérés során készítettek egy másik vizsgálatot is.



* A legjobb 20%-nyi tanár között van

** A legrosszabb 20%-nyi tanár között van

A Tennessee államból származó tesztadatok elemzése azt mutatta, hogy a tanár minősége jobban hatott a diák teljesítményére, mint bármelyik másik változó; átlagosan két, átlagos teljesítményű tanuló (50. percentilis) 50 százalékpontonál nagyobb mértékben térne el egy hároméves időszak során, attól függően, milyen tanárt kaptak.

Forrás: Sanders & Rivers: *Kumulatív és reziduális hatások a diákok jövőbeni tanulmányi teljesítményére*, McKinsey, 2000.

Nyolc éves korban azonos, közepes teljesítményen produkáló diákokat válogattak ki, majd a tanáraik értékelése alapján csoportosították őket. Azt tapasztalták, hogy azok a diákok, akiknek a tanárai a legjobb 20%-ba tartoztak, három évvel később 53 percentilis ponttal teljesítettek jobban azoknál, akiknek a tanárai a leggyengébb 20%-hoz tartoztak.

Az álláspontom szerint alapvetően azért jár tévúton hazánkban még az adott változások iránt érzékeny oktatástartalmi szabályozás is, mert alapvetően mindig a tantervi szabályozásban gondolkozik. Könyörgöm, a „lövészárokban” keveseket érdekel, hogy milyen a tanterv. Ismerek olyan iskolát, mely esetében a nemrég lezajlott nagy tanfelügyelői ellenőrzéskor derült ki, hogy nincs helyi tanterve. Nem baj, észre sem vette a tanfelügyelőt. Kit érdekelnek a tantervek?

Engedjenek meg egy kis kitérőt. A kvantummechanika megértésének egyik fontos kísérlete az úgynevezett „kétlyukas” kísérlet. Ebben elektronokat lövögetnek egy olyan falra, amelyen két lyuk van. Azt veszik észre, hogy az elektronok átmennek a két lyukon, a mögötte lévő ernyőn egy interferenciakép rajzolódik ki, olyan, mintha hullámok mentek volna át rajta. Ez lehetetlen, gondolhatnánk, hát kis golyók röpködnek, hogy lesz ebből interferencia? Nézzük meg, hogy melyik elektron melyik lyukon megy át. Kis manókat tesznek oda a lyukakhoz, hogy figyeljék a lyukat, és amikor átmegy egy elektron, a manó jelzi ezt (ami persze a valóságban nem működik ennyire egyszerűen). Nagyon jól működik, de eltűnik az interferencia. Nem akarom tovább mesélni, de jól szemlélteti, hogy a valóságot gyökeresen befolyásolja az a tény, hogy megfigyelik. Nem tudunk megfigyelni dolgokat úgy, hogy ne befolyásoljuk ezzel magát a folyamatot. Ezt fogalmazza meg szépen a Heisenberg-féle határozatlansági reláció. Tehát a mérést tudatosan alkalmazva hatékonyan tudjuk befolyásolni a folyamatokat. Ezért én azt gondolom, és az az én szakmai álláspontom, hogy a tantervi szabályozás helyett át kell térni egy mérési szabályozásra. Egészen addig, amíg nem a tanulók teljesítményéből derül ki valakiről, hogy milyen eredményesen tanítja a matematikát, mert ez irreleváns, ugyanis amíg a portfólió a lényeg, addig bizony nem lesz semmi. Tehát az a véleményem, hogy tantervi szabályozás helyett mérés-értékelésre alapozott szabályozás kell. Ki kell alakítani – a meglévő elemekre alapozva, azokat kibővítve – egy olyan tényekre, mérési eredményekre alapozott értékelési rendszert, mely az ennek való megfelelés ösztönzésével éri el a kívánt tartalmi fejlesztési célokat.

Összefoglalva, el kell felejtetni a '78-as tantervek szellemiségét. A matematikában és a természettudományokban a mindennapi élet gyakorlatának irányába kell elmozdulni. Tudomásul kellene venni, hogy majdnem minden a pedagógusokon múlik, de ehhez valós értékelést és ösztönzést kell rendelni. A tantervi szabályozás felől az értékelésen keresztüli szabályozás felé kell elmozdulni. Meg kell találni a lehetőségét annak, hogy az oktatás délkelet-ázsiai (Szingapúr) innovációjának egyes elemeit a magyar fejlesztésekbe integráljuk.

Minden másként volt – töprengések a nevelésről, a műveltségről

Nem tudományos előadást szeretnék tartani. Elmondom a véleményem a mai magyar közoktatásról. Mostanában mindenki a NAT-ról, a kerettantervekről meg a tankönyvekről beszél, de én inkább egy kicsit elemelném a dolgot, és arról beszélnék, hogy egyáltalán mi értelme van ennek az egésznek.

Három tézist ajánlok a figyelmetekbe. Az *első* szerint az iskola műveltségközvetítő szerepe nemhogy nem érvényesül, hanem az iskola ebben a tekintetben kontraproduktív, tehát azt gondolom, hogy az iskola egy olyan szervezet, amely a tanulók jelentős részét elzárja a műveltségtől. A *második* tézisem arra vonatkozik, hogy ez baj-e. És az az állításom, hogy szerintem ez baj. Mert lehet érvelni amellet is, hogy nem baj, mert másfelé megy a világ, én meg azt gondolom, és amellet szeretnék érvelni, hogy ez azért nagy baj. A *harmadik* tézisem pedig valahogy úgy hangzik, hogy igen, lehet ezen változtatni, és nem, nem fogunk ezen változtatni mégsem, mert nem látom ennek a feltételeit jelenleg.

Miért mondom azt, hogy a rendszeres iskolai oktatás elzárja a tanulókat vagy az ifűságot a műveltségtől? Egy nagyon kicsi történelmet bele kell vinni a dologba. A második világháború előtt – és ez nagyjából világjelenség, de itt Magyarországon, illetve Európa keleti felén különösen így volt – egy nagyon szűk rétegre korlátozódott az, hogy az iskolában a műveltséget rendszerezetten elsajátították. Ebben a második világháború után következett be egy nagyon nagy változás, amikor az adott népességen belül megnövekedett az érettségit adó középiskolákba járók aránya. És még egy nagy változás következett be 1945 után, nevezetesen az, hogy az általános iskolában, amely mindenki számára kötelező volt, a felső tagozat számára egy középiskolai jellegű, a hagyományos műveltséget szisztematikusan átadó tantervet fogadtak el. Ez a tantervi reform 1950-ben zajlott le, tehát az alsó középfokra is kiterjedt, és innentől kezdve folyamatosan nőtt a középiskolába járók és leérettségizettek aránya Magyarországon. Már ez a folyamat kételyeket ébreszthet bennünk, hogy ezeknek a gyerekeknek megvan-e a hozott felkészültségük, amely lehetővé teszi számukra ennek a műveltségnek az elsajátítását. Miközben az oktatás módszerei és tartalma, és az oktatás egész kultúrája nem változott semmit ahhoz képest, ami a korábbi középiskolai oktatás sajátossága volt. Vagyis ugyanúgy tanítják a sokkal kevesebb munícióval – a családból hozott felkészültségbeli munícióval – érkező gyerekeket, mint ahogy tanították azokat, akik egyrészt egy magasabb kultúrájú családból származtak, másrészt a hétköznapi életükben is sokkal inkább használni tudták az iskolában megtanult ismereteket. A '90-es években még egy nagy változás következik be, először a kábeltévék elindulásával, később egyre inkább az internet tömegszórakoztató jellegének a megerősödésével,

hogy most már elmondhatjuk, olyan mértékű szakadék tátong az iskolai tananyag és a gyerekek hozott kultúrája között, ami már tulajdonképpen az értelmiségi családokból jövő gyerekek számára is nagyon érzékelhető, komoly különbség.

Arról beszélek, hogy ha az oktatásnak az lenne a tudatosan vállalt és komolyan vett funkciója, hogy a hagyományos műveltséget közvetítse, akkor nagyon komolyan át kellene gondolni, hogy másképpen kell ezt csinálni. És ez nem történik meg. Az történik meg valójában az iskolákban, hogy a gyerekek szembesülnek azzal, mit kellene megtanulniuk, egy részét ténylegesen meg is tanulják, de aztán rögtön elfelejtik. De, amit leginkább megtanulnak az, hogy egy-két tantárgy kivételével tulajdonképpen ez mind felesleges, és ezzel nem szabad foglalkozni. Hogy szabaduljunk már ki az iskolából, és foglalkozzunk azzal, ami minket elsősorban érdekel. Ez szerintem nagyon durva hatás. Mérő Lászlónak volt egy cikke – ez nekem nagyon tetszik – még a '90-es évek elején, ebben az írásban ő a matematikáról beszélt. Nagyon izgalmas állítást fogalmazott meg a matematikával kapcsolatban, de én ezt kiterjeszteném az összes műveltségkövetítő tantárgyra. Mert azt mondja, hogy a matematika tulajdonképpen azért van az iskolában, hogy megtanulják a gyerekek, „hol lakik a magyarok Istene”. Ezt nem fogja megérteni szinte senki, ebbe nyugodjunk bele, ez így normális, és ez azért van, hogy a napi frusztráció meglegyen a gyerekeknek. Ha a matematikát mentesítjük ez alól a funkció alól, egy másik tantárgy fogja átvenni ezt a szerepet, ettől sohasem tudunk megmenekülni. És még valamit megtanulnak a gyerekek a matematikaórán – mondja Mérő –, hogy minden osztályban van egy-két gyerek, akik viszont értik, akikről le tudjuk írni a megoldásokat, akiket a tenyerünkön kell hordoznunk, mert nagyon fontos emberek, és áhíthatos tisztelettel kell rájuk tekinteni. Az az attitűd szerintem nagyon erősen kialakul az iskolai oktatás során, hogy ez nekem tulajdonképpen magas, én ezeken a dolgokon nem tudok elmenni. Ezt mondja még az is, aki egyébként egyetemre felvételizik, mert bár a saját tantárgyából ez nem igaz, a többi tantárgyból igaz. Mások viszont megértik, és azokat tisztelni kell. Lehet, hogy ez az egészen a ténylegesen vállalható, vagy vállalhatatlan társadalmi funkciója. Viszont kizárja a műveltségéből a gyerekek többségét. És nem azért zárja ki őket, mert az iskolában nem tanulják meg a tananyagot, hanem azért, mert megtanulják azt, hogy ez nekik nem kell. Hogy erre nekik valójában nincsen szükségük, és hogy minél erősebb az a tömegkultúra, ami nagyon különbözik attól, amit az iskolában tanulnak, annál inkább így van ez. Tehát annál inkább azt mondják, hogy majd a sorozatokból vagy máshonnan szedjük a kultúrát, és nem abból, amit az iskolában ránk akarnak rakni.

Mindig azzal szórakozom, amikor előadásokat tartok – és most ezt nem teszem meg, mert már magamat unom, de azért elmondom –, hogy meg szoktam kérni a hallgatóságot, tegye fel a kezét, aki tudja, hány proton van egy hidrogénatomban. Függ ez persze attól, hogy kikkel beszélgetek, de mondjuk egy vegyes tantestületben azért mondom, hogy a kémia- és fizikatanárok ne tegyék fel a kezüket, de mennyire tudják a többiek? Nem is az az érdekes, hogy senki sem tudja, hanem az, hogy még kacarásunk is azon, hogy tulajdonképpen miért is kellene ezt tudni? Micsoda abszurd gondolat, már nem vagyok

iskolás, hogy ezt a dolgot tudjam. A természettudósok meg, remélem, megerősítenek abban, hogy ez nem egy találmányra kiragadott kérdés, hanem egy nagyon alapvető kérdés a kémiával kapcsolatban. Elmondhatjuk, hogy semmit nem tud kémiából, aki ezt nem tudja. És nagyjából ez a helyzet. Ilyen a magyar társadalom. De ez nemcsak a kémiára igaz, én bölcsezzel találkozom főleg, másoktól más, hasonló evidenciákat lehetne kérdezni, és nem tudják az emberek. Különben annyiféle ilyen tudásszintfelmérés van, egyszer jó lenne egy műveltségi tudásszintfelmérés is, tehát nem csak a készségeket érdemes megnézni, hanem hogy mit tudunk a világról. Sokkoló lenne egy vizsgálat a felnőtt lakosság körében. Ez ennek az iskolának a hatása: rengeteg időt töltenek el a gyerekek az iskolában, és valójában nem az a lényeg, hogy nem tanulják meg az anyagot, hanem – még egyszer mondom – megtanulják azt, hogy erre nincs szükség. A másik jó példa ezzel kapcsolatban – ez egy nagyon lerágott csont – az általános iskolai kötelező olvasmányok hagyománya. Ez sem csak arról szól, hogy a gyerekek nem fogják elolvasni *A kőszívű ember fiait* vagy *Az arany embert*, mert nem tudnak megbirkózni vele, hanem arról szól, hogy azt tanulják meg, hogy Jókai rossz szerző. Láttam a saját gyerekeimen is, hogy ha nem megfelelő pillanatban érkezik egy olvasmány, és muszáj elolvasnia, akkor nyilván az lesz a reakció, hogy ez borzalmas. És aztán jó ideig nem fog újra próbálkozni, ha egyáltalán. És akkor még egy anekdota, megint egy kicsi kémia, bocsánat, ezt is muszáj elmesélnem még a régmúltból, mikor még általános iskolás gyereke volt. Megy haza az ember este, a gyerek jön, hogy apa, segíteni kéne kémiából. Hát, ha van valami, amit nem kíván az ember, akkor ez az. Én is úgy voltam a kémiával, hogy nem nagyon értettem az egészről semmit. És hát mondom, jó, még megvacsorázom, próbálja húzni az ember az időt, de nem lehet mit tenni, nézzük a feladatot. Azt mondja, hogy van az edényben 10 g hidrogén. És hogy mennyi oxigén kell hozzá, hogy az mind elégjen, és mennyi lesz a tömege a keletkezett víznek. A gimnáziumi anyagból valami Avogadro-féle szám rémlett fel homályosan, de az biztos nem kell hozzá, ezzel valamit csak kell kezdeni. És az ember először azt gondolja, hogy fel kell adni. Aztán ugye kínjában, az apa nem vallhat szégyent, mutasd a füzetedet, hogy csináltátok az órán? A füzetben megvan az, hogy mit hova kell behelyettesíteni. Mind a ketten boldogan zártuk így le ezt a dolgot, én is, hogy tudtam segíteni, a gyerek is, hogy meg tudta oldani, továbbra sem értettünk semmit az egészről, de meg tudtuk oldani a feladatot. Ez megint egy olyan tipikus álmegoldás, ami az iskolákban uralkodik, hogy megtanulunk rutinokat, amik – viszont – csak az iskolákban érvényesek.

Holott azt gondolom, és akkor már át is térek a második tézisemre, hogy ezek nagyon fontos dolgok lennének. Szemben sokakkal, akik azt mondják, hogy a „hülyeséget” tanuljuk az iskolában, és miért nem tanulunk ehelyett hasznosítható dolgokat, én azt gondolom, hogy ezeket tudnunk kéne, és elég nagy probléma, hogy ezekkel az ismeretekkel nem rendelkezünk. El lehet ezen gondolkodni, hogy miért baj az, ha az átlag állampolgár nem tud semmit kémiából. Azért, mert vannak döntések, amelyekhez tudnunk kellene kémiai módon gondolkodni. Van egy környezeti válság, hogy meg fogunk halni nem-sokára. Mármint kollektíve. De ennek vannak természettudományos összefüggései, tehát

ha például politikai döntéseket kell hozni, akkor jó lenne érteni, hogy miről is van szó. Egyáltalán mennyire vagyunk befolyásolhatók, mennyire vagyunk manipulálhatóak? Van egy mém, ami időnként szembejön velem a Facebookon: egy hölgy azt mondja, hogy már megint eltelt egy nap, amikor nem használtam azt a tudást, amit a kovalens kötésről tanultam az iskolában. Nagyon hazug és álságos a mém szerintem, merthogy itt nem arról van szó, hogy megtanult valamit, és nem tudja használni, hanem hogy nem tanulta meg. Most ki az, aki tudja, hogy mi az a kovalens kötés? Tehát, ezeket a dolgokat mi nem tudjuk, mert ha tényleg tudnánk, használni is tudnánk, ez az állításom. Mert mindent, amit megértünk, használni is tudjuk, mert ezekre a dolgokra szükség van, mert végig kellene gondolnunk az életlehetőségeinket. Azzal szoktam még szórakozni előadásokon – most ettől is megkíméllek benneteket –, hogy mondjátok meg, mennyi C-vitamin bevitelére van szüksége egy felnőtt embernek naponta. A válaszok a 70 mg-tól az 5000 mg-ig húzódnak, és akkor nem értjük. Az interneten nagyon különböző válaszokat kapunk erre a kérdésre, de azt senki nem tudja, hogy a C-vitamin tulajdonképpen mit is csinál a szervezetünkben. Persze, hogy nem tudunk válaszolni erre a kérdésre a szakemberek helyett, és természetes, hogy a szakemberek vitatkoznak, de legalább értsük meg az érveiket. A másik kedvenc történetem: egyszer azt olvastam, hogy egy amerikai professzor szerint a koleszterincsökkentők nem csökkentik a koleszterinszintet, hanem megölik a páciens. Ez elég rosszul hatott rám, mivel koleszterincsökkentőt szedek, és nem akarok nagyon hamar meghalni; könnyen pánikba esik az ember, amikor ilyeneket olvas. Ugyanaz az újság egy másik interjút is közölt, a kiegyensúlyozott tájékoztatás érdekében megkérdeztek egy magyar orvosprofesszort, hogy ő mit szól ehhez. Azt válaszolta, hogy valójában akkor hal meg az ember, ha nem szedi a koleszterincsökkentőt. Úgyhogy a kognitív diszsonanciára vonatkozó tanítás értelmében én azt fogadtam el ebből, ami leginkább egybecsengett azzal, amit ténylegesen csinálok. Továbbra is szedem a koleszterincsökkentőt, csak éppen nem tudom megérteni az egymásnak feszülő érveket, mert nem vagyok felkészült. Sokéves biológiai tanulmányok után fogalmam sincs arról – bocsánat, hogy ezt így bevallom, és elnézést azoktól, akik meg tudják –, hogy pontosan mi az ördög az a koleszterin, és hogy miért is árt. Azt tudom, hogy van jó koleszterin, meg rossz koleszterin, körülbelül az akciófilmek szintjén értem csak ezt a dolgot, és részben aszerint választok a felmerülő javaslatok közül, hogy melyik támasztja alá, amit ténylegesen csinálok, másrészt pedig, hogy melyik alternatívát ajánlja szimpatikusabb figura, akinek szívesebben hiszek.

Tehát egyrészt az az állításom, hogy a műveltség értelme az lenne, hogy a döntéseinket meg tudja alapozni. Tehát, hogy előre láthassuk valamilyen szinten a döntéseink következményeit. A magánéleti döntéseinket is, meg a politikai döntéseket is. És ennek az a másik oldala, hogy minél kevésbé legyünk befolyásolhatók. Nézzük meg, hogy mit néznek az emberek az interneten. A pornó után szerintem a második legnépszerűbb téma, amit keresgélnek az emberek, az egészséges életmód: hogyan legyünk fittek, hogy fogyjunk, mit együnk? Miközben azt sem tudják a legtöbben, hogy melyik oldalukon van a májuk. Most komolyan. Zéró biológiai tudás, és közben fogyasztjuk azokat az információkat, amikkel

rá akarnak beszélni valamire. Megy a vita, hogy akkor most szabad húst enni vagy sem. De senki nem tudja ezt észérvekkkel alátámasztani. Mít olvasott tegnap, vagy mondhatom egyesszám első személyben is, az a meghatározó, hogy éppen kinek a hatása alatt állok.

A másik dolog, ami miatt a műveltség szerintem borzasztó fontos lenne, és ami nincsen, hogy megértsük egymást. Hogy tudjunk egymással komoly kérdésekről beszélgetni: egy közös nyelvnek az elsajátítása. Van ilyen közös nyelv, és tudunk beszélgetni, mindenki azt mondhatja, hogy beszélgetünk és megértjük egymást, csak én azt gondolom, hogy a társadalom egyre inkább – a modern társadalom, a posztmodern társadalom – szegmentált. Egyre inkább kis csoportokra oszlunk, ahol komfortosan érezzük magunkat, van egy közös nyelvünk, tudunk beszélgetni. A műveltség, mint közös tudás nem erre szolgálna szerintem, hanem arra, hogy mint állampolgári közösség szót tudjunk érteni egymással. Tehát azzal is tudjunk beszélni, aki másképpen gondolkozik, aki más. Ezt nemzetnek szokták hívni tradicionális nyelven. Azt gondolom, van értelme annak, hogy az állampolgárok közösséget alkossanak, közös tudással, és ez a közös tudás tenné lehetővé azt, hogy a demokrácia diskurzusok rendszereként működjön. Sokan úgy képzelik a demokráciát – most nagyon sokszor találkozom ilyen elképzeléssel –, hogy az, amikor a többség akarata érvényesül. Ez egyfajta közvélemény-kutatási rendszerként képzelet el a demokráciát, ahol mindenki leadja a szavazatát, és akkor lesz abból valami. A demokrácia szerintem nem ez, hanem a demokrácia az, hogy megbeszéljük a dolgokat. Hogy vannak diskurzusok, végigmegy egy megbeszéléssorozat, és ennek során megpróbáljuk meggyőzni egymást. Sajnos már messze vagyunk ettől. Nem áltatom magam azzal, hogy demokráciában élünk, de fontos lenne, hogy legalább az eszmények szintjén tartsuk fenn ezt. Ahhoz, hogy megbeszéljük a dolgokat, hogy megpróbáljuk meggyőzni a másikat, és hagyjuk magunkat meggyőzni észérvek által, egy közös nyelvünknek kellene lennie. És egy olyan közös tudásunknak, amiben nem kell mindent újra kifejtetni, hanem elég egyszerűen csak utalni bizonyos dolgokra, hogy ezek olyan dolgok, amikben mindannyian egyetértünk, vagy amit mindannyian gondolunk. És végül még egy dolgot mondanék, ami miatt szerintem borzasztó fontos lenne, hogy a műveltség közkinccs legyen. Ez most kifejezetten a humán műveltségre vonatkozik. Különösen az irodalomra és a történelemre igaz, hogy olyan narratívákat, tehát olyan történeteket kínál – és az iskolai műveltség is nagyrészt történetek elsajátításáról szól –, amik egy kicsit mások, mint a tömegkommunikációból jövő, tömegkultúrát képviselő történetek. Hogy vannak emberek, akik nem pont úgy gondolkoznak, mint én. Mindannyian tudjuk, hogyan működnek a dolgok az életben általában, de néha lehet másképp is. A történelem részben arról is szól szerintem, hogy más kultúrákban, más korokban az emberek nem pont olyanok voltak, mint most, hanem egy kicsit mások, és ez érdekes lehet. Az irodalom meg pláne erről szól részben: hogy vannak lehetséges világok is, nemcsak a valóságos világ, és ezekről a lehetőségekről is érdemes elgondolkodni.

Összességében azt mondanám, hogy nagyon súlyos – és akkor megint ezt a szót használom, hogy nemzet – nemzetromboló hatása van annak, ami az iskolákban történik.

Most a nemzetet kifejezetten az állampolgárok közösségét értem. Ez a folyamat viszont kizárja a nemzetből azokat, akik nem jutnak hozzá ezekhez a műveltségi javakhoz. Most megadta nekem a sors, és tényleg nagyon hálás vagyok ezért, hogy idén februártól a Van Helyed Alapítvány munkatársa lehetek. Az az alapítvány missziója, hogy nagyon súlyos hátrányos helyzetben, nagy szegénységben, nyomorban élő gyerekek iskolai pályafutását segítse, eljuttatva őket lehetőség szerint az érettségiig és tovább. És sikereket ér el az alapítvány, ami nem az én sikerem persze, mert én még csak most kerültem oda, de nagy tisztelettel nézem azt, amit csináltak és csinálnak, és látom, hogy ez micsoda súlyos nehézség. Azt tenném hozzá, hogy nemcsak az ózdi cigány gyerekek számára rettenetes – és értelmetlen – nehézség megérteni a német egység kialakulását és jelentőségét, hanem ez egy sokkal tágabb körben, az egész korosztály számára jelent nehézséget. De ez a legélesebben nyilván mindig a legnagyobb szegénységben élő gyerekek esetében mutatkozik meg.

Arról is van véleményem, és akkor ezzel szeretném zárni a mondandómat, hogy mit lehetne csinálni. Én nagyon radikálisan fogalmaznék, és azt mondom, hogy szakítani kellene az oktatás technológiai szemléletével. Tehát nem az a kérdés szerintem az oktatási reformok esetében, hogy milyen módszerrel tanítsunk. Van egy olyan tudásgyár képzetünk az iskoláról, hogy meg kell találnunk a megfelelő technikát, amivel át tudjuk adni a tudást. De szerintem semmilyen technológia sem működik. Egy dolog működik, hogy a gyereket érdekli vagy nem érdekli. És azt gondolom, hogy egy nagyon radikálisan motivációközpontú oktatásban kellene gondolkodni. Tehát arról van szó, hogy majdnem mindegy, mit tanulnak a gyerekek, a lényeg az, hogy felkeltsük az érdeklődésüket a műveltségi javak irányt. Valami iszonyú erősen él bennünk az, hogy ha nem tanulja meg a különböző ismereteket az iskolában, akkor hülyén fog meghalni. Tehát soha az életben nem fogja megtanulni, és még azt is mondják nagyon sokan, hogy ha nincsen szigorú tantervi szabályozás, nem fog létrejönni az, amiről én az előbb beszéltem, a közös nyelv, a nemzetnek egy közös nyelve. Mert igaz, hogy a gittegyelet kifejezést azért értjük, mert megtanultuk *A Pál utcai fiúkból*, és az valóban kötelező olvasmány. Csak az a baj ezzel a gittegyelet példával, hogy *A Pál utcai fiúk* szerintem egy kivételesen jól elhelyezett kötelező olvasmány, lehet, hogy már nem, nem tudom, változik az ifjúság, de nagyon sok nemzedék számára az tényleg egy élmény volt. Azt a történetet tényleg megjegyeztük, már az *Egri csillagok* szerintem messze nem ilyen, Jókai pedig végképp nem ilyen, és a *Légy jó mindhalálig* sem. Tehát ezeket elfelejti a gyerekek túlnyomó többsége, mint ahogy minden mást is, amit az iskolában tanulnak. Van egy-két dolog, ami véletlenül és kivételképpen működik. Nagyon sokan azt gondolják, hogy ezeket le kell írni, és akkor lesz közös nyelvünk, ha megmondjuk, mit kell tudnia mindenkinek. De látható, hogy hiába. Ezt csináltuk évtizedeken keresztül, és nem működött. Szétesik a kultúránk, nem jön létre a társadalmi integráció. Sokkal nagyobb esélyünk van az integráció megteremtésére, ha a gyerekek azt tanulják, ami valamennyire érdekli őket.

Fontos szem előtt tartani, hogy kétféle tudás van. Van egy technikai típusú tudás, aminek az a lényege, hogy ha meg akarok csinálni valamit, akkor ahhoz szükség van erre

és erre a tudásra. Jól leírható, listázható, hogy milyen tudásokra van szükség. Ezek a célorientált tevékenységek, amikor egy célt akarok megvalósítani. Nyilván többféleképpen is lehet, de mindegyikhez odarendelhető, hogy milyen tudásokra van szükség hozzá. És vannak olyan képzetek, amelyek így működnek.

Én például az utóbbi néhány évben nagy élvezettel és nagy szenvedéssel részt vettem többféle masszórtanfolyamon, hogy kitanuljak valami hasznosat. Egy gyógy masszórképzés volt az utolsó, amit csináltam. Nem fejeztem be, nem kell irigyelni, tisztelni pláne, mert abbahagytam egy ponton, de azért pedagógiai szempontból is nagyon izgalmas volt. Ha meg akarsz masszírozni egy embert úgy, hogy az hasznos legyen, többféle dolgot kell tudni. Kell tudni készségeket, tehát hogy a kezed rendesen működjön, meg az egész testeddel tudjál bánni, de kell tudni elméleti dolgokat is, azt, hogy hol van például a piriformis nevű izom, hogy az milyen, mire való stb. (A farizmok mélyén található a *piriformis* [körtekéjú] izom.) Ami a legizgalmasabb az egészben, és ami nekem a legnehezebb volt: nem elég általában tudni, hogy hol van a piriformis, hanem annak a konkrét embernek az esetében kell tudni, hol van, és hogyan érhető el. És ha valaki ennek a komplex tudásnak valamelyik elemét nem tanulja meg, azt lehet mondani, hogy az baj, mert akkor annak a hiányát fogja érezni a gyakorlatban.

Na most szerintem a történelem, az irodalom, a matematika, a fizika stb., a műveltségközvetítő tárgyak nem ilyenek. Nem arra valók, hogy eszközül szolgáljanak egy meghatározott teleologikus, célorientált tevékenység végrehajtása, hanem másra valók. Szerintem ezek is a cselekvéseinket teszik hatékonyabbá, de más típusú cselekvéseket, olyanokat, amelyek nem egy meghatározott cél elérésére irányulnak. Ilyen mondjuk a magánélet. Ha például a feleséggel megbeszélések valamit, ott is vannak célok, de nem azon fogom mérni a sikerességemet, hogy pontosan végrehajtottam-e azt, egyszerűen azért, mert neki is vannak céljai, és ezáltal azok a történetek, amiket ő konstruál, meg azok, amiket én konstruálok, valamilyen interferenciára lépnek, és soha nem az jön ki a végén, amit az ember az elején eltervez. Elnézést a fiataloktól, akik még azt hiszik, hogy igen, de nem.

A közélet elvileg – azaz egy demokratikus közélet – szintén ilyen, és azt gondolom, hogy a pedagógia is. Az élet olyan területeiről beszélek, amelyekben emberekkel való kapcsolatról van szó, és a műveltség ezeken a területeken ad használható tudást. Ebből viszont az következik, hogy ez a tudásanyag nem listázható. Nincs értelme azt mondani, hogy ha a krími háború kimarad, akkor majd egyszer egy olyan szituációba kerülsz az életben, amikor pont a krími háború történetére lesz szükséged. Nem lesz ilyen. Senki emberfia nem tudja megmondani, pontosan milyen tudásra lesz szükséged az életben, viszont minél többet tudsz, és minél átgondoltabban, annál valószínűbb, hogy abból sokat fel is tudsz használni. Szabadítsuk fel magunkat a „checkbox-gondolkodás” alól, szerintem semmi sincs a tantervben, ami nélkülözhetetlen lenne. Nyilván ez vitatható. Direkt radikálisan fogalmazok. Ha viszont elfogadjuk ezt az állítást, akkor ez azt jelenti, hogy nagyon sok mindent lehetne a tanárra bízni. Felejtjük már el a tanterv buherálását, hogy az legyen a legnagyobb gond, hogy mi kerül be a tantervbe, és mi marad ki belőle! Van egy konkrét

gyerekcsoport, és azzal kell valamit kezdeni. Ehhez viszont egy csomó dolog szükséges. Szükséges az, hogy a pedagógus a helyzet magaslatán álljon. Jó lenne, ha nálunk is a felső 10%-ból, a korábbi tanulmányi eredmények szerinti felső 10%-ból kerülnének ki a pedagógusok. Nem ez a helyzet jelenleg. És szükséges lenne az iskolák pedagógiai kultúrájának az átalakítása is. Tehát tudjuk, hogy mik ennek a feltételei, és ezek nem fognak megvalósulni, azt gondolom. Elsősorban azért, mert ehhez vonzóvá kéne tenni a pedagóguspályát, ami bizony nagyon sok pénzbe kerül, és ez mintha nem lenne fontos a hazai politikai osztálynak.

Az oktatáskutató lehetőségei – egy oktatáskutatás-ellenes évtized tanulságai

Amikor erre a tábori előadásra a felkérést megkaptam, akkor azt a címet adtam a mai megszólalásomnak, hogy az oktatáskutatás hiányos évtizedének az eredményei. Majd aztán meggondoltam magamat, és azt gondoltam, hogy arról fogok beszélni, hogy mi az elmúlt évtized – megítélésem szerinti – 3 oktatáspolitikai célja, amelyeket jellegzetesen nem oktatáskutatói eszközökkel lehet rekonstruálni.

Mondanék két mondatot arról, hogy szerintem miért van vége az oktatáskutatásnak. Aztán rátérek arra, amit szerintem ennek ellenére is mondani lehet.

Maga az oktatáskutatás akkor jött létre Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban, illetve gyűrűzött be Magyarországra, és akkor önállósult kissé az oktatásszociológiától, amikor az oktatási rendszer, az oktatáspolitikai „készülése” a mechanizmusa többé-kevésbé úgy állt föl, hogy voltak azonosítható, az oktatási rendszeren belüli aktorok, szakmai szervezetek, iskolafenntartók, igazgatási szervek, szülői szervezetek stb., amelyek valamilyen módon egymással ilyen-olyan koalíciókat kötve (időnként az oktatási rendszeren kívüli segítségeket igénybe véve) érvényesítették álláspontjukat. Az oktatási rendszerben nagyjából ennek a (többé-kevésbé konszolidált rendszerekre jellemző) ügymenetnek a leírását és elemzését nyújtja Amerikában és Európában az oktatáskutatás. Ez az ügymenet Magyarországon 2010-ben véget ért. Abban az értelemben, hogy szerintem ezzel szemben (tehát a szereplők belső alkuja helyett) az oktatáspolitikai három valódi céljából egyik sem értelmezhető az oktatási mezőn belülről. Ilyen értelemben tehát az oktatáspolitikai jelenlegi állását és jelenlegi menetét oktatáskutatással nem tudjuk értelmezni a következő időszakban sem. Éppenséggel klasszikus szociológiai vagy klasszikus politológiai eszközökkel vagy akár történettudományi eszközökkel tudjuk értelmezni – tehát nem a szereplők belső mozgásának a leírásával. Nyilván egy idő után – ahogy a Bródy-féle nosztalgikus „*lesz még egyszer köztársaság*” dal mintájára mondhatjuk – lesz még Magyarország oktatáskutatás, de meggyőződésem, hogy jelen pillanatban nincs, és nem is lehetne, mert nem ezen a módon működik a rendszer.

Rátérnék arra, hogy szerintem mi a három alapvető célja a 2010-es évek oktatáspolitikájának, és hogy mi az a néhány félreértés is, amit ennek az oktatáspolitikának a kritikus elemzői gondolnak ezzel kapcsolatban.

Az egyik legfontosabb hipotézis, hogy egy nagyon nagyra nőtt és ennek következtében nagyon költséges rendszert, a magyar köz- és felsőoktatás rendszerének költségeit az általános költségvetési megszorítás mentén csökkenteni kívánja a kormányzat. Arra szokták építeni ezt a tézist, legpontosabban Lukács Péter fejt ki (rá kell keresni a Lukács Péter

WJLF Paletta szavak beütésével), hogy ez lényegében már a 2010-es Széll Kálmán-tervben le van írva, s ez az oktatási megszorítások célja. Itt egy megjegyzést tennék. Minden olyan oktatáspolitikára, aminek az volt a fő célja, hogy az oktatási rendszeren spóroljon, tehát hogy ténylegesen a költségvetési kiadásokat, állami költségvetési kiadásokat szorítsa le, az egyben olyan általános politikába illeszkedett be, amelyik nem kívánt lényegében nagy beruházásokat eszközölni. Tehát nincs arra példa a történelemben, hogy egyszerre kívánt volna valaki oktatásügyben megszorítani, és közben egy nagyon intenzív kiadási stratégiába kezdeni más vonalon. A dolgot tehát valószínűleg úgy lehet megérteni, hogy megnézzük: mindazok a nagy kiadások, amiket tapasztalunk (tehát a stadionépítések, a Liget projekt stb.), miben különböznek alapvetően az oktatásügyi kiadásoktól. Vagyis: miért jó kormányzati szempontból ilyen nagy beruházásokat csinálni, és miért nem jó oktatási beruházásokat csinálni? Az, hogy a pénzkidadás, a beruházások legfontosabb célja – Láncki András mondta ki először, hogy ez nem anomália, hanem stratégiai cél –, hogy valamilyen új, a kormánypárthoz hűséges tőkésosztályt teremtsen, olyan vállalatbirodalmakat hozzon létre, amelyekre tartósan lehet számítani. Tehát, még abban az esetben is, ha a kormány előbb-utóbb megbukik, legyen egy ugyanolyan erős tőkéscsoport a kormánypárt mögött, mint ahogy például az amerikai demokrata párt és az amerikai republikánus párt mögött egyaránt vannak erős tőkéscsoportok. Na most ennek a célnak csak olyan kiadások tehetnek eleget, amelyek alkalmasak a *túlárázásra*. Tehát amelyeknél valami ténylegesen – átlagos profitrátát számolva – egymilliárd forintba kerül, de 2 milliárd forintot lehet érte kiszámlázni. Így lehet klienscsoportokat feltőkésíteni, szövetséges vállalatbirodalmakat felépíteni, vagy kevésbé tudományosan fogalmazva, lehet magánzsebekbe pénzeket tömni, azaz lehet korrupciót csinálni. Az oktatási kiadás viszont erre nem alkalmas. Hiszen az oktatási költségvetésnek óriási hányadát elviszik azok a bérek, amelyekkel olyan nagyon nagyot nem lehet manipulálni. Persze, lehet egy-egy kliensnek igazgatói állást adni, és akkor akár ötszázezer forintos fizetést biztosítani neki, de hát ennél nagyságrendekkel több pénzt lehet nyilvánvalóan bármifajta beruházási tevékenységgel kiemelni.

Az iskoláknak a dologi fejlesztése sem igazán alkalmas ennek a fajta *pénzkiemelő* tevékenységnek a működtetésére. Ha megnézzük, hogy ezek a nemzetközi korrupciókutatások mit mutatnak, akkor mindegyik azt bizonyítja, hogy mindazon tárgyak közül, amiket egyáltalán vásárolni lehet egy közbeszerzés keretében, a számítástechnikai cikkek a legkevésbé alkalmasak a lopásra, tudniillik azok tisztán listaárak. Tehát amíg a beruházásoknál, építkezéseknél – közepes korrupciójú országokban – 30, 40, 50%-os túlárzás minden további nélkül lehetséges, addig a számítástechnikai cikkeknel 10-15-20%-os túlárzásnál több nem nagyon van. Logikus ugye, hiszen egy konkrét számítástechnikai cikk egy konkrét márka, azt az oknyomozó újságíró beüti az *argep.hu*-ba, és azonnal manifeszt módon megjelenik, hogy miért vettek valamit egy millió forintért, ha százezerért is meg lehetett volna venni. Nem csak a tanárok bére nem alkalmas erre. Nemcsak a magas bérköltség az, ami alkalmatlanná teszi az oktatást arra,

hogy ez a „pénzkilapátoló” jellege meglegyen, hanem az oktatásnak a dologi fejlesztése is alkalmatlanná teszi erre az oktatást. Tehát szerintem nem arról van szó, hogy spórolni akar bárki is az oktatáson, hanem egyszerűen arról van, hogy más ágazatok alkalmasabbak az egyetlen *valódi* kormányzati célra. (Ha lennének óriás fejlesztési projektek, tehát kellene építeni, mint Afrikában, ezrével iskolákat, amelyeken szintén lehetne érvényesíteni ezt a célt, akkor lenne itt pénz, de nem kell.)

A másik alapvető cél a társadalompolitikai cél. Azt pontosan tudjuk (mindig minden oktatási rendszer ezt szokta szolgálni), hogy a társadalmilag felül lévők főszabályként jobban járjanak egy oktatási rendszerben, mint az alul levők. Ennek ellenére az oktatással foglalkozó közvéleménynek van egy olyan folyamatos érzékelése, hogy itt valami nagyon nem stimmel. Hiszen nincs olyan társadalmi rétegződési modell, ahol pl. mi, akik a társadalom felső egyharmadához tartozunk, mégsem érezzük úgy, hogy a mi kedvünkért vagy a mi javunkra működne ez az oktatási rendszer. Mi ennek az oka, vagy hogyan magyarázhatjuk ezt a tényt? Én azt javaslom, hogy ne egy tengelyt állapítsunk meg, tehát ne egy tengelyben, a felül lévő előnyserzése felől vizsgáljuk az oktatási rendszert, hanem eleve használjuk megint csak a *kliens* fogalmát. Magyarán úgy akarja felépíteni a kormány az oktatás rendszerét, hogy a saját kliensei, a saját hívei többet kapjanak ebből a közpénzből, mint az átlag. Hogy lehet ezt megoldani? Ez nem egy triviális feladat. Nem lehet a szülők-től nyilatkozatot kérni arról, hogy ők milyen szavazók, s azután annak alapján felvenni vagy nem felvenni a gyereket az iskolába. Tehát egyszer meg kell oldani azt a dolgot, hogy függőlegesen nézve a társadalom felső harmada vehesse ki a hasznot az oktatásból, másrészt meg kell oldani, hogy a felső harmadán belül az a fele vehesse ki a hasznot az oktatásból, amelyik a kormányzattal rokonszenvezik. Ez az oktatáspolitikai cél.

Nos, hogy valósul ez meg? Egyrészt megvalósul azon a módon, amit tantervpolitikának, amit a felsőoktatási belépés szűkítésének nevezhetünk. A legfelsőbb csoportok (bármilyen orientációjú emberek) fogják a legnagyobb arányban a felsőoktatásba küldeni a gyermekeiket, de nyilvánvalóan van egy következő csoport, amelyik mérlegeli, hogy ezt megtegye-e? Erre a mérlegelő csoportra mindenképpen igaz, hogy kétfelé lehet őket osztani. Azokra, akik reménykedhetnek abban, hogy valami fajta kliens-rendszeren, valami fajta hálózaton keresztül lesz a gyermeküknek állása a felsőoktatás után. Magyarán, megéri az investíció. Az, hogy csökkentik a felsőoktatásba bekerülés esélyét és valószínűségét, növeli annak a valószínűségét, hogy azok fogják odaadni a gyereket, akik azt gondolják: valamilyen értelemben ez a kliens-rendszeren keresztül megtérül.

A másik módszer segít megérteni, hogy a teljes centralizálás és államosítás mellett miért expandál a nagy egyházak intézményrendszere. Ha egyszerűen kiszámoljuk, hogy mekkora az egy diákra jutó állami költségvetési összeg, akkor az elmúlt tíz évben erősen nőtt az egyházi iskolákban az egy diákra jutó költségvetés. Kevéssel volt több 2010-ben, kicsivel volt magasabb egy egyházi iskolai diákra jutó állami pénz, mint egy önkormányzati iskolába járó diákra, ma jóval nagyobb ez az összeg. (Azért nem lehet pontosan megmondani, mennyivel, mert az egyházi iskolákat, egyházi oktatási beruházásokat más

költségvetési sorokon is finanszírozzák. Az egyházi iskolaépületek – az ingatlanreprivatizáció logikájából adódóan – sokkal nagyobb arányban állnak a városok főterein, ezért nagyobb értékű ingatlanok, sokkal nagyobb részük tarthat igényt műemlékként is állami forrásokra). Megfigyelhető, szociológiailag, mikrotársadalmilag érzékelhető a kormányzat képviselői számára, hogy a történelmi egyházak iskoláiba sokkal nagyobb arányban járnak, akik a kormányzattal rokonszenveznek, mint, akik nem rokonszenveznek. Ezen a módon tehát megoldható az a fából vaskariká, hogy a kormánypárti szülők átlagosan több közpénzt kapjanak, mint a nem kormánypárti szülők, ami másképp nyilvánvalóan lehetetlen lenne.

Társadalompolitikai cél a rendszer egész méretének a csökkentése. Tudjuk, még a Kádár-korszakból él az az emlék, hogy a társadalmi felemelkedésnek az iskolázottság vagy az iskolázás az útja. Tehát, ha fennmarad, ha tömegesedik a felsőfokú oktatás, akkor csökken az egyes társadalmi csoportok közötti különbség, legalábbis a gyerekek szintjén. Ha fennmarad ez a különbség, akkor ezt inkább élhetik meg kedvezménynek azok a csoportok, akik bejuttathatták a gyerekeiket. Mindig úgy érzékeljük a saját társadalmi pozíciókat, hogy mekkora a távolságunk a többiektől, az átlagtól. A tömeget valamilyen értelemben átlagosan lejjebb kell tartani ahhoz, hogy a mindenkori klientúra úgy érzékelje, ő valamivel följebb van. Nincs annyi közpénz, ami alapján a szavazók felére kiterjedő óriási csoportot valamilyen módon támogatni lehetne. Tehát, a társadalomban kell teremteni olyan viszonyokat, hogy ők valamilyen értelemben mégiscsak kivételezettnek érezhessék magukat.

A felfelé törekvők elszakadása az alul lévőkől ideálisan megvalósul azzal, hogy az egyházi iskoláknak nincs körzeti beiskolázási kötelezettségük – minthogy egy ilyen kötelezettség szemben állna az egyházak autonómiájával, ezt az unió sem írhatja elő, illetve azzal, hogy nyolcosztályos és hatosztályos iskolákat szervezhetnek.

Az oktatáspolitikai harmadik fő céljaként azt szokták mondani, hogy ami szellemileg történik az oktatásban, a tantervek, tankönyvek körül, az valamifajta szellemi diktatúrának a jele. Ellenkezőleg! Ez pontosan a diktatúra hiányának a jele. Arról van szó, hogy a kormányzat felismerte: azon viszonyok között, amikor lényegében a média jelentős része nemzetközi tőkéscsoportokhoz kötődik, az a fajta hagyományos ideológiai befolyásoló eszköz (ami hagyományosan a jobboldali kormányok rendelkezésére áll), hogy a társadalom egészét valamilyen szinten befolyásuk alá vonják, a hagyományos eszközökkel lehetetlen. Meg tudják azt oldani, hogy az M1, M2 a saját nézeteiket sugározza, de nem tudják kiiktatni mondjuk az RTL-t, hiszen a német tőke semmilyen módon nem engedné azt, hogy az RTL-t kiiktassák. Ebből az következik, hogy valamilyen értelemben a kormányzatnak szembe kellett néznie azzal a ténnyel, hogy nincs információs monopólium a társadalom fölött. (Értelmiségi közizlés szempontjából az RTL persze bulvár, de az a néhány perc, ami az esti híradóban politikai célú, nagyságrendileg informatívabb, tárgyilagosabb, mint amit a TV2 vagy M1 nézői kaphatnak, s 2015-től 2019 januárjáig a „Magyarul Balóval” a legkiválóbb nyugat-európai politikai magazinokkal is felvehette a versenyt.)

Az internet-penetrációnak rendkívül magas az aránya a társadalomban, húsz év alatt 10-ről 87%-ra nőtt az internethasználók aránya, a legrosszabb helyzetű Somogyban is 70%. Szemben az évtizedekkel ezelőtti diktatúrával, vagy szemben a jelenlegi Kínával, Oroszországgal, ahol internetszabályozás van, gyakorlatilag a kormányzat képtelen abban az értelemben kézben tartani az információáramlást, ahogy az egy rendes diktatúrától elvárható lenne. Hasonlóképpen robbanásszerűen terjed a streamingszolgáltatás Magyarországon, minden második ember streaminghasználó, annyian, mint a németek és többen, mint a franciák. A nagy szolgáltatók, pl. a Netflix által gyártott műsorokban zömében olyan értékrend érvényesül, mely nem kedves a kormányzatnak – például LMBTQ csoportokkal szembeni toleranciát mutatnak.

Mi következik ebből? Hogy az oktatásban *különösen kemény rendszert* kell megvalósítani. Egyrészt, nyilván azért, hogy ellensúlyozzon egy olyan „tömegkultúrát”, ami megfoghatatlan a kormányzat eszközével. Magyarán kicsit „túl is van hajtva”. Azért ennyire látványosan abszurd, ami az oktatás tartalmi szabályozásában történik, mert nem a tanárok és szülők, vagy a kortárs csoportok értékrendjét kell ellensúlyoznia, hanem a médiát és az internet világát.

A másik nagyon fontos elem, hogy vannak azok a százvezrek, akik boldogan lennének „kliensek” – hajtogatva valamiféle kormányzati ideológiát, de nem tudják pontosan, hogy kell azt, hiszen –, szemben egy rendes diktatúrával, betiltatlanul terjed a nem kormányzati értékrend is. Azért kell ezeket a nagyon erős ideológiai kódokat megfogalmazni, hogy ezzel informálják azokat a széles tömegeket, akik le akarnának csatlakozni. A 2010-es évekbeli közvéleménykutatási és választási eredmények csak enyhe többséget jeleztek a kormánypártnak, s enyhe többségnél nagyon fontos, hogy az embereket tájékoztassák arról, mi az, ami egyértelműen kormányzati vonal, ami ideológiai kód. Ehhez a tájékoztatáshoz, minél lejjebb megyünk a társadalomban, tehát, minél kevésbé differenciált gondolkodású emberekről van szó, annál durvább kódokra van szükség, annál erősebb dolgokat kell mondani. Tehát jelen pillanatban, amikor az oktatási rendszert figyeljük, vagy azon belül a tartalmi folyamatokat, akkor mi nem azt látjuk – tévedések elkerülése végett –, hogy milyen a Fidesz mainstreamjének vagy politikusainak gondolkodása, hanem amit ideális eszköznek látnak arra, hogy megjelenítsék magukat azok számára, akik várnának valamilyen jelzést, hogy „hova kell állni”, de nem eléggé érzékelik a teret.

E három fő cél egyike sem az oktatási rendszer klasszikus belső vitáiból következik. Tehát, nem az oktatási rendszer klasszikus belső vitái, nem a pedagógus–szülő konfliktus, nem a pedagógus–igazgató konfliktus, nem a tantárgyak mögött álló érdekcsoportok versengése, ami létrehozta ezeket a dolgokat. Ezért nem írható le klasszikus oktatáskutatási eszközökkel, hogy mi történik. Tehát, csak – ha úgy tetszik – a nagypolitikából vagy a társadalom makrocéljaiból magyarázható, ami történik.

Egyetlen dologgal fejezném be, hogy még a 2011-es iskolaállamosítást is meg tudjuk ebből magyarázni. A 3000 kis önálló oktatási rendszer mellett nem volt sok érv, a kis falvak oktatási intézményeinek irányítását már kevésbé centralizációs hajlamú kormányok is

társulások révén látták szakmapolitikailag jobban megoldhatónak. Önálló, megragadható, működő oktatáspolitikai arculatuk volt viszont a városoknak. Azoknak a városoknak, amelyekben 2010–2018-ban kevésbé győzött, s melyeket 2019-ben elveszített a Fidesz. Általában úgy szokott lenni, Európában is meg Magyarországon is, hogy általában a rövid, vagy átmeneti válságok után a baloldali, illetve a liberális erők elsőként a városokban és a nagyvárosokban szokták visszanyerni a többséget, vagy megközelíteni a többséget. Potenciálisan előre lehetett látni, hogy előbb fog meginogni a kormányzati hatalom, vagy a konkrét hatalom a városokban, mint országosan, és végképp előbb, mint a falvakban. Az államosítással jó előre ezt védték ki. Ez egy olyanfajta előrelátást mutat ugyan, amit semmiképp nem lehet bizonyítani, de hát itt a logika talán mégis összeáll.

Oktatási szakpolitika tehát nem működik, nincsenek például tárgyalások, megállapodások az iskolafenntartók, a nagy szakszervezetek, a kormányzat között, ergo ezek elemzésével sem tud túl sokat foglalkozni az oktatáskutató. Viszont a fenn leírt célokkal vagy hasonlókkal bőségesen tud foglalkozni, hiszen a magyar rendszer autokratizmusa elsősorban arra terjed ki, hogy a közmédiában ne jelenjenek meg vele ellenséges hangok, illetve minél kevesebb kritikus sajtótermék jelenjen meg, s jusson el a falvakba, de a kritikus véleményekből, az oktatás működéséről szóló beszámolókból – ha az oktatáskutató utánajár – nem kevesebb van, hanem több, mint 20 évvel ezelőtt, a sajtónyilvánosság visszaszorulását az internetes újságok, az internetes fórumok és a facebook-bejegyzések bővülése ellensúlyozza. Empirikus oktatásszociológia abban az értelemben kevésbé működik, hogy a kormányzat nem finanszíroz olyan kutatásokat, melyek leleplezőek lennének, de a big data-logika, a statisztikai adatok évről évre növekvő bősége a legfontosabb összefüggéseket elemezhetővé teszi.

Oktatáskutatás – ahogy 1980 és 2010 között megszokhattuk – tehát nincs. De a helyzet mégsem elemezhetetlen – megváltoztatni, megjavítani egyre kevésbé tudjuk a körülötünk lévő világot, de a megismerése előtt kisebb akadályok tornyosulnak.

Covid-narratívák az online oktatás fényében

A pandémia első hulláma közös tapasztalatunk. Én és a csapatunk alighanem a nyertesei voltunk ennek a helyzetnek. Az online eszközrendszert közepesen már ismertem, így elég gyorsan belerázódtunk. Mi már nem is megyünk vissza a múltba; „vegyes módszerben” dolgozunk azóta is, és már nem is akarunk visszamenni abba, ami a járvány előtt volt. Az számunkra elképzelhetetlen. Volt időnk reflektálni arra, hogy mi zajlik, meg nagyon sok kutatást ismerek, amelyik az iskolák válaszait, reakcióit kutatta országosan. A folyó kutatásokat áttekintve arra kérek mindenkit, hogy a saját COVID-élményét ne vetítse ki. Annyira különbözőek az iskolák, hogy „az a baj az oktatási rendszerben” kezdetű gondolatot nem szabad mondani. Inkább érdemes úgy kezdeni, hogy „nálunk az van, hogy...”, vagy „a mi iskolánkban...”

Az adatok és az elmondások alapján az intézménylezárások sokkhatása után három törés keletkezett. Társadalmilag a felső középosztály, a halmozottan hátrányos helyzetűek, és a nagy zöm, az ún. középosztály – erről beszélünk.

Nézzük először a halmozottan hátrányos helyzetűeket. Egy nagyjából 20-28 százaléknyi gyerek azonnal eltűnt a *Krétából* egy hét alatt. Aztán visszakapcsolódtak, amikor elkezdődött ez a „fénymásolunk, biciklivel kivisszük, odaadjuk, este beszédjük” megoldás. Nem lehet teljesen eltűnni, szivárgások voltak, aztán volt, hogy valaki visszajött, megint egy picit nem volt jelen, aztán ismét visszajött. De az elején, az iskolalezáráskor a tanulók 28%-a lemorzsolódott. Ők korábban *fizikailag* persze jártak az iskolába, de hogy tanultak-e, egy másik kérdés. Természetesen ezek a százalékos adatok országos megoszlások, a valóságban voltak nehezebb helyzetben lévő és tanulóveszteség nélküli iskolák is.

A tanulónépesség „teteje” is érdekes. Ők jártak online iskolába, és itt pillanatok alatt felfedezték, hogy ez mennyivel jobb, mint a hagyományos iskola. (Hozzá kell tenni, hogy a felső középosztályi szülők egy része otthon tudott maradni, ami tovább javította az otthon tanuló fiatalok tanulási környezetét). Sok szülő azóta azokat a magániskolákat keresi, akikről az a hír, hogy home-schoolingban oktatnak. (Ezekben a kertvárosokban, a suburb-ökben, egész Budától kifelé, Budakeszi és az egész zsámbéki medence egy jelentős részéről beszélünk.)

A tanulók? Ha már egyszer kiszabadultak, akkor visszamenjenek a „kőházakba” (ahol fehér ing, 40 fok, évnýtó, versszavalás van)? Ezek az attribútumok már szürreálisak lennének nekik.

A közép, azaz a tanulók legnagyobb csoportja is kettészakadt. Van, aki 3,5-4 hónap után gyakorlatilag e-mailen, vagy később valami online kommunikációs eszközön tankegyetért, meg feladatot küldött ki a gyerekeknek, majd utána beszédte, értékelt, és visszaírt. Másfél évnyi átállási és fejlődési időhöz képest ez a gyakorlat tragikusnak

mondható. Becsüljük meg, hogy ez a „kiküldöm és beszedelem” vajon az általános iskolák hány százalékában lehet jelen. Itt országos és nyilvános adataink nincsenek, de informális iskolai és tankerületi beszélgetések alapján vannak becsléseink. Településtől függően 40–80% között volt az átlag. Ez ijesztően gyenge teljesítmény. A szülők tulajdonképpen most ebbe a *blackboxba* (ami az iskola napi gyakorlata) is betekintést nyertek. És látták, hogy ez mi. Mert ugye, egy normál poroszos iskolában a hozzáadott érték jelentős része ehhez képest még annyi, hogy hangokat adunk és órákon át beszélünk egy szobában. Ez a „torokkoptatás” tehát a feladatkiadáshoz és az osztályozáshoz még hozzájárul. Egyébként, az értékelést minden módszertani segítséget nyújtó tanári blogon következetesen rosszízű szóval *számonkérésnek* nevezték.

Tehát, az első megoldás, hogy egy iskola levelezett a gyerekekkel. Bizonyíthatóan volt tantestületi ülés, ahol megbeszélték, hogy csinálják együtt. Az első hónap mindenütt más volt, de azért látok olyan adatokat, hogy kb. egy hónap után ért el oda az iskolák zöme, hogy ne pedagógusfüggő módon, 7-8 megoldással jöjjön létre a tanár–diák kapcsolat. A legjobb intézmények egy részénél is hónapokba telt, hogy egységes digitális átállás történjen. A következő lépés az volt, hogy megbeszélték, mit kellene csinálni. Ez általában egy pedagógiai értelemben vett minimum program volt, hogy mindenki el tudja kezdeni. Utána elkezdtek a zűrzavarból platformot választani, és ez már nagyon fejlett lépés volt. Alapvetően két platform győzött: a Microsoft Teams, meg a Google Classroom. Mind a kettőről rossz véleményem van, ennek az okairól is majd röviden beszélek. És akkor jött a legnehezebb kérdés a második hónap végén: fölmegyünk-e időről-időre erre a platformra. Ott lesznek a gyerekek! Bejelentkeztek. De mit csinálunk „ott”? Mert az világossá vált, hogy nekiállni „tanítani” így nem lehet, mert nem lehet online nyolc 45 perces órát megtartani a gyerekeknek. Jó, de ki tudjuk küldeni a feladatot. S akkor még mit csinálunk ott? Hány percig leszek velük?

Van, aki 35 év tanítás után most tette fel magának ezt a kérdést. És akkor a többiek, akik még tovább haladtak, rájöttek, hogy nem igazán lehet *így* tanítani. De mi lenne, ha a *tanulást* próbálnánk támogatni? Az egy másik dolog, ugye? Aztán valaki eljutott egészen szofisztikált kifinomult *tanulásmenedzsment rendszerrel* a végére. Sok iskola, a vége felé, a 3,5 hónap után már élvezte is a kísérletezést... De sok helyen nagyon-nagyon mély szakadékok nyíltak a nevelőtestületeken belül. Például egy gimnáziumban (egykori „Comeniusos” iskola volt) elmondták, ők rendesen úgy zárták a tanévet a gyerekekkel, hogy kitöltettek egy elégedettségi kérdőívet visszajelzés gyanánt. Önfejlesztés, tanulás, visszacsatolás, PDCA stb. Az derült ki, hogy a nyelvtanárok jöttek ki a dologból a legjobban. Azt gondolnánk, hogy a nyelvóra a leginkább kötött, ott beszélünk, együtt gyakorlunk, feladatok vannak. S mi lesz online? Hát hagyományos értelemben nem tartottak nyelvórát, azért azt nem lehetett így. De a nyelvtanároknak, különösen a nyugati nyelvek tanárainak fejlett módszertanuk van, már az egyetemen is kapnak ilyet, és globális módszertanuk és tankönyveik vannak. Ezért, például a nyelvtanárok nagy része középiskolában úgy jött ki a COVID-kризisből, hogy a gyerekek magasra

értékeltek a teljesítményüket, és kis veszteségeket jelöltek meg. A legkeményebb veszteségeket a következő tantárgyakban jelölték meg – ez tanártól és személyiségtől is függ, de most tantárgyakról beszélek: matematika, fizika, kémia, biológia.

Vannak személyes élményeim is a digitális átállásról. Két gyerekem került ebbe a COVID-ban, és én elkezdtem élvezni a helyzetet. Kb. 3,5 hónapnyi digitális oktatás után három kérdésem volt hozzájuk. Az első kérdésem az az volt, hogy most többet tanulunk-e, mint szoktunk, vagy kevesebbet. Most mélyebben tanulunk-e vagy felszínesebben? Ők azt mondták, hogy sokkal többet tanulnak a COVID alatt, viszont felszínesebben. Mikor mondtam, fejtsék ki, akkor mondták, hogy a tanár jelenléte, személyisége az azért fontos.

A másik kérdésem az volt, hogy a tanáraik között volt-e olyan, akinek a személyisége megváltozott az online-munkában. Kivirult, szárnyakat kapott, más lett, lezuhant stb.? Azt mondták, hogy alapvetően nem, tehát, mindenki úgy teljesített, ahogy korábban az osztályteremben is. Pici változások voltak. Például: egy varázslatos matektanárnő elszűrült az online-ban. Nem tudta érvényesíteni azt a mágiát, ami a személyes jelenlétével együtt járt.

Árnyaljuk egy kicsit ezt a sokkot. Még Magyarországról beszélünk. Pedagógiaiilag voltak határhelyzetek. Mondok néhányat. Elsősorban az általános iskola alsó tagozatát, azaz az 1–4. osztályt érintette nehezen az iskolabezárás. Itt elsősorban az anyukák álltak helyt. Azért ez az online oktatás nem az 1–4. osztályra van kitalálva. A HH-sokról már beszéltem, és a bármilyen, enyhe, közép súlyos fogyatékosok ügye is idetartozik.

Ami igazán megmozgatta az oktatási minisztériumot és a közéletet, az három dolog volt. Az első, hogy miképp tudnak dolgozni menni azok a szülők, akiknek kicsi gyerekeik vannak otthon, hisz nem lehet otthon hagyni egy 6-7 éves gyereket. Ugye, ez egy nagy probléma volt. De az is igaz: ennek semmi köze az oktatáshoz és a tanuláshoz. Ez egy munkaerőpiaci probléma, egy *employment*-ügy.

A második narratíva *sem tanulási* ügy volt. Kistelepüléseken nagyon komoly probléma volt, hogy az iskolához, a „kőházhoz”, annak a látogatásához, igen sok szociális ellátási funkció csatlakozik. Az ingyenes ebéd, az igazolás, a papírok, amik a családi pótlékhoz kellenek, nagyon fontosak... Hogy lesznek ezek az ügyek elintézve? Ez nagyon komolyan felmerült, és megoldották aztán önkormányzati hatáskörben.

És a harmadik? A középosztály nagy problémája volt, hogy lesz-e érettségi, mi lesz vele (hiszen ez nálunk felvételit is jelent), hogy fog lemenni ez a dolog.

Ennek a három dolognak a tanuláshoz gyakorlatilag nincs köze. Tehát lehullt a lepel a COVID alatt. Amit egyébként a szociológusok, a közgazdászok régóta mondanak: ez az iskoláztatás jórészt társadalmi mobilitási ügy, valamint parkoltatás. Tudjuk, hogy a tankötelezettség hogyan alakult ki a világban, ennek nem pedagógiai okai voltak. Tehát az iskola alapvetően azt teszi lehetővé, hogy a gyerekek biztonságos helyen legyenek, amíg a felnőttek dolgoznak, az összes szociális vonzatot rá lehet telepíteni, és gyógyítani a piciket, amennyire lehet. Harmadik feladatként pedig az a dolga, hogy nagyjából eldőljön, kiből lesz fűnyíró vagy olajmérnök. Tehát a társadalmi szelekció. Ennek

a pedagógiával és a learninggel, a tanulással van valami áttételes kapcsolata, de nem sok. Ehhez kell a „kőház”, a becsengetés, az órarend stb.

A magyar minisztérium – szerintem véletlenül – intelligens választ adott. Ugye a miénk egy túl centralizált rendszer. A mindenféle tankerületekkel, a Klebelsberggel, a POK-okkal – ezt mindenki ismeri. Nagyon nagy volt a kísértés, hogy elkezdenek „krízist menedzselni”. Nem tudom miért, de a tény az, hogy a minisztérium nem avatkozott be Magyarországon. Ha a miniszter megkérdezett volna engem, mint tanácsadót – ez persze elképzelhetetlen –, hogy mit tegyenek, akkor én is ezt tanácsoltam volna nekik. Egy intelligens választ adtak, nem értem, hogy miért. Ha én egy centralizált apparátust működtetek tankerületekkel és a vezetőikkel, az igazgatóknak nincsen hatalmuk, utasítgatom őket, telefonhívások vannak, interneten elérhetőek, ugráltathatom őket, félnék tőlem, POK-ok vannak, iszonyú nagy a kísértés, hogy elkezdjem mikromenedzselni ezeket a dolgokat. Kijelöljek egy platformot, hogy ezt kell használni. Módszertani útmutatókat gyártassak villámgyorsan, és azt kötelezővé tegyem. Kiküldjem a szaktanácsadókat, hogy helyszínen igazítsák el őket. De ez nem történt meg. Részanyagokat kaptak, de pontos eligazítás – szerencsére – nem történt.

Az államtitkár két hónapra rá adott egy interjút, egy rejtélyes interjút. Ez az interjú zavarba ejtő volt. Pontosan azt kérdezték tőle, hogy nem kellene-e beavatkozni, mert krízis van. Amire azt mondta, hogy nem avatkozunk be, egyelőre jól működnek a dolgok, és hogy szerinte „*boldogság van a rendszerben!*” Ezt szó szerint idéztem. Rejtélyes dolgok ezek. Lényegében nem avatkoztak be, és ebből az elején káosz lett, utána egész érdekes dolgok forrtak ki.

Egyetlen stratégiai kérdést látok szeptembertől. Tegyük föl, hogy nem lesz nagy második hullám, tehát *face to face* kezdődik a tanév. „Kőház” lesz, meg évnnyitó is – egy darabig. Tegyük föl, hogy a kormányzat két dolgot tehet. Visszaáll, és elkezdődik a poroszos restauráció, tehát ugyanazt csináljuk, amit a ’70-es évek óta, becsöngetnek, kicsöngetnek, órákat tartok. A másik megoldás, hogy tanultak ebből, és kisebb csapatokat nyitnak ki valamiféle óvatos innovációra. Most úgy tűnik, hogy a kettő között vagyunk, azt tervezik, hogy megadják a lehetőséget az iskoláknak az online oktatásra is, de csak bizonyos krízishelyzetekben. Például az érettségi előtti hetekben már nem kellene bejárni az iskolába. További fejlesztési lehetőség a kieső munkanapok digitális pótlása, vagy a beteg gyerekek órai becsatlakoztatása online megoldással.

Amikor erről megkérdezték a véleményemet, azt mondtam, hogy az online oktatás nem arra való, hogy a szabad szombat később ledolgozható legyen.

Az iskoláknak van Pedagógiai Programjuk, helyi tantervük, rájuk kellene bízni. Egy budai gimnáziumban egy COVID-beszélgetésen azt mondtam, hogy ha én iskolaigazgató lennék, a következő évi felvételi marketingje ez lehetne: a bemutató rendezvényein én annyit mondanék, hogy nálunk más, vegyes tanulási rendszer működik, és ebben online-megoldások is vannak, sok mindent online bonyolítunk. Nem lesz pl. fizikai szülői értekezlet. (Lesz viszont személyes fogadóóra, mert ott *valamiről* beszélünk). Tehát az elv, a nagy hozzáadott értékű ügyek személyesek, az olcsó rutintevékenységek online történnek. Gondoljuk át, hogy mit

csináljunk online, tehát amihez nem kell bemenni, meg ott nyüzsögni, és mi az, ami nagy hozzáadott értékű, ezért jöjjenek be. Csináljunk egy vegyes rendszert.

Minden iskolában mást. Van, ahol egyáltalán nem akarnak online-t, ott ne csináljanak. És van, ahol a tevékenységeket 60-70%-ban „átnyomnák” az online platformra. Ezt most nem engedi a rendszer, ez egy bonyolult kérdés, meglátjuk, hogy fogják-e tiltani (*mint kiderült, tiltani fogják – a szerk.*).

A szoftverekről még röviden. A pandémia előtti kollaborációs szoftvereket nem a COVID-ra tervezték. Ez egy tengeri szörny, nem látszik a fejlesztési folyamata. Microsoft Teams, Google Classroom és hasonlók, ezek zárt folyamatok, amiket jórészt informatikusok fejlesztettek. Nem pedagógiai emberek, nem tanárok. Minden folyamat, ami zárt technológiájú, szükségszerűen szörnyeteg termékeket és szolgáltatásokat termel. Tehát a demokratikus fejlesztés és tesztelés a jó. Persze a legszörnyűbb a *Kréta* volt, azt tegyük hozzá. Amelyik ugyanebben a hibában szenvedett, csak még zártabb fejlesztési folyamat eredménye, tehát még rosszabb. Ez egy e-napló, ide az elvégzett munkát is be kell írni, tehát egy munkanapló is. A '70-es évek naplója, vagy mondjuk Mária Terézia pedagógiája, gyakorlatilag csak a kontakt órát ismeri el elvégzett munkaként. Ami azért tragikus, mert miközben a tanárok életükben először jéghideg mélyvízben úsztak, délutánonként a munkájukat úgy kellett lekönyvelniük, hogy hazudniuk kellett. Azt írták be, hogy órákat tartottak, miközben nem tartottak órákat. Ez nem csak azért baj, mert hamisítás, hanem annak a „normál” kelet-európai életrendnek a része, amiben az embereket megalázzák ezekkel. Az intelligens igazgatók egyébként hamar eldöntötték, és megbeszélték a csapattal, hogy mit kell beírniuk. Például a tananyagnál odaírták, hogy ld. a „napi Microsoft Teams”. Kész, és nem írtak be semmit. Az igazgató – ezek a jó igazgatók, azt gondolom – azt mondta a nevelőtestületének, hogy ő vállalja a felelősséget, ilyen értelmetlen dolgokkal ne foglalkoztatok.

A COVID alatt tudtuk meg, hogy van technológia, amit az adófizetők pénzéből főlhalmoztak az iskolákban, de azt kulccsal bezárták a „kőházba”. Az egyik tanulság: nem kell ilyen. Az embereknek kell egy ilyen a zsebükbe, és aztán gyereünk, tessék tanulni. Technikailag ebbe ne menjünk bele, ez nem pedagógiai probléma, az internet-hozzáférés állampolgári jog, egy alkotmányos dolog, nem lehet részt venni egy társadalomban internet nélkül, és egyébként, hogy ha megvan az érdekeltség, akkor normálisan használják.

Az utolsó hírek szerint világszerte egy innovációs hullám kezdődik, gigantikus pénzügyi befektetések történnek magánbefektetőktől a digitális oktatásba. Egy ilyen kevert oktatás (*blended learning*) bontakozik ki. Nem mennek már vissza a „poroszba”, és ez az egész szoftver- és játékipar, meg minden ezt elkezdte propagálni, már most is ugye előttünk vannak, de tovább mennek ezen az úton, és gyorsítani akarnak. Exportra is gondolnak természetesen, ez az ő dolguk, de ez a tétje annak, hogy mit csináljunk szeptemberben az iskolákban. Ha visszamegyünk a fehér inges évnnyitókra, az egész kontinens beragadhat ebbe a történetbe, tanulnunk kellene abból, ami most lezajlott.

A finn példa is érdekes. Ha jóléti államod van, akkor mindenkit segíteni kell, meg el kell osztani a támogatásokat. A legfőbb érték az egyenlőség. Ők nem esélyegyenlőséget

mondanak, hanem szó szerint egyenlőséget. Azt kell elérni. Tehát Lappföldön egy kisiskolában is – ez ott is nagyjából igaz – olyan lehetőségek legyenek, mint Helsinkiben. Iszonyatosan magas adók vannak, de ezeket az adópénzeket jelentős részben oktatásra, tanárookra és hasonlókra költik. Ez egy bürokrácia, ami egy jóléti államot mozgat, mert számon kell tartani mindenkit, és akivel a legkisebb probléma van, azt azonnal elkezdik segíteni. Tehát a gyerekek 60%-a jár korrepetálásra. Tanárképzésben, a korrepetáló tanár egy nagyon magas presztízsű külön elágazás annak, aki erre specializálódik. Tehát támogatják, korrepetálják, fejlesztik a tanulók többségét. Jogosultságok vannak, könyvelni kell az egész bürokráciát, és az iskolákba vesznek könyvtárat, informatikai termet, ebédlőt, ahol a meleg ételes ellátás jár. Tehát ha jóléti állam van, azt valahol el kell osztani, és ezt a „kőházban” tudom megtenni. De ezt hirtelen be kellett zárni. És felmerült a kérdés, hogy most mi lesz?

A finneknek nagyszerű innovációs oktatásiparuk van, szoftverek és digitális dolgok is. Van egy *Krétájuk*, úgy hívják, hogy *Wilma*, azaz állami szoftver. A Krétánál egy hajszállal jobb, de csak egy hajszállal. Ugyanaz az adminisztrációs felület, és úgy döntöttek a COVID alatt, hogy a *Wilmát* kell használni. Miért? Nem alkalmas tanulásra, inkább csak e-mailek, üzenetek, csetelés és adminisztráció, mint az e-napló. Mert *Wilmája* mindenkinek van feltelepítve ingyenesen a telefonján, a szülőknek is és a gyerekeknek is. A jóléti államban mindenkit el kell látni. A legkisebb közös nevezőt tudja csak megcélozni, és zajlik egy hallatlanul lebutított dolog. Persze illegálisan Microsoft Teams-t, meg Google Classroom-ot használnak a városi iskolák a *Wilma* mellett, de arról nagyon nem beszélnek. Mert a legfőbb érték az egyenlőség. Miközben a középiskolákban már úgy tanulnak 8-9 éve, hogy osztály nélküli iskola van, gyakorlatilag, mint a főiskolán: magam állítom össze a saját tanulási utam 40%-át, a 60%-a pedig kötött. Abban is lehetnek modulok, kurzus-alapú, tehát nem tantárgyak vannak, hanem ahogy felbontották, kredites kurzusok vannak, vagyis egy rugalmas, egyénre szabott tanítási kultúra. Ezt a fejlett rendszert a Sors is arra teremtette, hogy egy kis online tevékenységgel megtolva, egy ilyen tanulási paradicsomot / learning paradise-t alakítsunk ki belőle. Tehát induláskor a finn rendszer volt a legalkalmasabb egy totális innovációra. De nem ez történt, hanem *Krétáznak* az egyenlőség nevében.

Így tehát hiába vannak nagyszerű kiindulási pontok, ezek komplex történetek, mert az oktatáspolitikai értékektől függött a COVID alatt a digitális átállás. Akiktől a legtöbbet vártuk, és akiknek a tanítási rendszere a legnyitottabb volt az innovációra az értékválasztások alapján, nem innovált. Így döntött. Ez nem baj, csak érdekes. Egy nagy lehetőséget mulasztottak el, de még visszajöhetnek, ha átmennek ebbe a kevert tanulásba fejlesztési alapon. De nem lesz annyi tapasztalatuk, mint nekünk.

Az intelligensebbek – ezzel zárom – azért azt jelezték vissza, hogy ez alatt a 3,5-4 hónap alatt visszanyertük a pedagógiai, szakmai autonómiánknak egy jelentős részét, amit elvettek tőlünk az elmúlt tíz-tizenöt évben. Ez azért csodálatos volt, mert nem tudtak minket kontrollálni, és úgy tanítottunk, és azt, amit szerettünk volna. Ez egy szép dolog, ne felejtjük el.

Szociális és digitális szakadék az ózdi kistérségben

Köszönöm a meghívást, és annak is nagyon örülök, hogy olyanok előtt adhatok elő, akik egykor tanítottak engem, így például Trencsényi László az ezredfordulón a Miskolci Egyetemen, vagy Nahalka István, akivel együtt vehettem át a doktori címet (ő akkor habilitált) az Eszterházy Károly Egyetemen, Egerben. Társadalomtörténész vagyok, de valójában egy szakképző iskolában dolgozom. A pedagógus életpálya-modell legfelső szintéig jutva kutatótanár lettem, de 2020-ban a szakképzésben dolgozók kikerültek a közalkalmazotti státuszából, és – a Munka Törvénykönyve alá tartozva – oktatóvá „váltak”. Ugyan én inkább gyakorlati szempontból, megélt dolgokat tudok elmondani, összekötve azzal – a részben szociológiai társadalomtörténész tevékenységgel –, amit amúgy is végeztem azon felül, a napi munkám mellett. Több olyan írást megjelentettem az elmúlt években, a legutolsó egy monográfia, amely társadalmi problémákkal foglalkozva a kultúra és az oktatás helyzetét is kutatja, összeveti.

Szűkös az időm, ezért értelemszerűen most ki fogom hagyni a társadalomtörténeti vonatkozások részletezését, de egy fogalmat feltétlenül meg kell említeni: az ún. dezintegrációt (szétesés, felbomlás, leépülés – „félbemaradt szerkezetváltás”), amely a rendszerváltást követően felgyorsult Ózdon és térségében. Nagyon sokak – már szinte unásig – a volt vasgyár szerepét hangsúlyozzák: a gyár egy integráló szerepet töltött be, az „egy gyár – egy város” csapdakör így Ózdon is realizálódott. Ennek a gyárnak a megszűnése a szétesés és felbomlás fogalomkörével egyértelműen rányomta a bélyegét a későbbi fejlődésre, miközben most az egyik legsúlyosabb probléma a népességsökkenés és a társadalmi átrétegződés, amely egy hiányos középosztályú helyi társadalmat teremtett. Amire más város büszke lenne az, hogy több mint 130 éves szakképzés van Ózdon; a Rimamurány-Salgótarjáni Vasmű Rt. 1889-ben hozta létre azt a tanonciskolát, melynek jogutódja a jelenlegi szakképző iskola.

Egy másik fontos fogalom egy társadalomtörténésztől, a Debreceni Egyetemen tanító Kovách Imrétől való: a „*Rustica Nova*” (*új vidék*), amely valójában egy új megközelítésmód. Hiszen egy olyan vidéken, ahol megszűnt a TSZ és a gyár, a falvaknak a helyzetét is nagyban befolyásolta, márpedig a város környéke ezekben a volt nehézipari körzetekben sokszor a kihalás szélére sodródott településeket mutat, a helyben olcsóbb ingatlanok, s a már említett társadalmi átrétegződés és népességcserélődés pedig tömeges leszakadást fog eredményezni. Vallom, hogy az itt élő, gyakran hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetűek előtt az egyetlen esély, hogy valamihez értsenek, azaz szakmát tanuljanak. Azzal, hogy sokan bekerülnek a helyi/vidéki gimnáziumokba, amelyek lényegében

továbbtanulásra felkészítő intézmények, rossz döntést hoznak: a most már elégséges (2-es) átlagokkal is be lehet kerülni, hiszen a gimnáziumnak is kell a gyerek, ám egy felsőoktatásba eleve nem készülő tanuló számára komolyabb értelme ennek lényegében nincsen.

További lényeges momentum a falutipizálás, amelyet előadásomban azért is emelek ki, mert sajnálatos módon az alsó kategóriás stagnáló, süllyedő falvak részben aprófalvak is, folyamatosan a teljes kihalás szélére fognak sodródni a következőkben. Eléggé negatívnak tűnhet, ám 1990 után helytálló volt az ún. depressziós térség fogalma, hiszen nem csak egy településről van szó, nem csupán Ózdról szól. Ennek a fogalomnak a kicsengése számos sztereotípiát és stigmát nyomott a településre, miközben a munkahelyek megszűnése mindig egy örök témát jelentett; azaz munkahelyet kell teremteni. Kérdés persze, hogy kinek. Kinek teremtsenek és milyen munkahelyet? Az a munkaerő, amelyik gyakorlatilag a nehéziparban dolgozott, s a végzett tevékenység szerint differenciálódott segédmunkásként, betanított munkásként, szakmunkásként, felsőbb vezetőként, lényegében lassan felszámolódott, érdekérvényesítő szerepe, szakszervezeti mozgalma eltűnt. Esetükben még volt feljebb lépési lehetőség. Ez vizsgálható a történelemtudományban az intra- meg intergenerációs mobilitáselemzésekkel, kiemelve: volt előrejutási lehetőség és perspektíva. És mi váltotta ezeket? Az összeszerelő üzem, meg az operátorok társadalma. Ahova akár 8 osztállyal be lehet kerülni, ott ugyanolyan munkakörben dolgoznak, mint a helyben ragadt érettségizettek, vagy szakképesítéssel rendelkezők. A szakképzés így könnyen értelmét veszítheti, miközben mindenki helyben úgy boldogul, ahogyan tud.

Az abszolút szegénység [a minimális szükségleti szint (létfelment) alatt élők aránya: 1990 és 2001 között háromszorosára nőtt (a népesség 30%-a)] és a relatív szegénység [(az átlagjövedelem fele alatt élők aránya): 1990 és 2001 között másfélszeresére nőtt (a népesség 15%-a)] között utóbbi szemmel látható fogalom: a düledező, putrivá süllyedt volt munkáskolónián ott van a DIGI tv, míg fürdőszoba nincsen. Ez azért lényeges, mert mivel az előadásom címe a digitális és szociális szakadék kifejezéseket tárgyalja, itt szükséges utalni arra, hogy a koronavírus-járvány egyes hullámai idején, a digitális oktatás során sokan leírták, hogy ilyen közegben értelemszerűen nem lehet folytatni eredményes oktatómunkát, mert nem állnak rendelkezésre eszközök. Én meg azt mondom, hogy persze, volt ilyen is, de nagyon sok esetben nem arról volt szó, hogy nem volt a gyerekek internetes elérhetősége, többen egyszerűen „eltűntek” az iskola elől, miközben a közösségi oldalakat aktívan használták. Egyrészt a szolgáltatók mobilnetet is adtak több alkalommal, másrészt azonban az elsődleges szocializációs közeget jelentő család, ami nagyon befolyásolja a tanulmányi előmenetelt, ismét nem bizonyult együttműködőnek. Utóbbi közeg, s a háttérben húzódó társadalmi okok és folyamatok nem hagyhatók figyelmen kívül. Ilyen tehát a szegénység kérdésköre.

Ennek kapcsán városunk terepe lett a szociofotóknak, amit itt számos dián is megjelentek. Maga a fogalom egyet jelentett a szegénység, azon belül a gyermekszegénység-ábrázolással, ezek között pedig számos díjazott munkával találkozhatunk. Mondhatni: a téma az utcán hevert. Kálló Péter: *Túl az Óperencián – Gyerekkor Ózdon* című fotóriportja

például 2010/2011-ben született, de 2014-ben jelent meg *A Földgömb* című folyóirat hasábjain. A szerző néhány gondolata több kulcsfogalmat is felvonultat, miképp arra az alábbi idézet is utal: „*Testük egy gyermeké, de szemük már egy felnőtte, nélkülözést tűrve*”. Nyilvánvalóan e mondat is arra a keserű gyereksorsra utal, amely igen hamar, fizikai értelemben létezik és megtapasztalható, sőt generációkon át öröklődött sok esetben.

Kiemelnék két művet [Virág Tünde: *Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2010; Kovács Katalin – Váradi Monika Mária (szerk.): *Hát-rányban a vidék*. Argumentum, Budapest, 2013], mert egyrészt foglalkoztak e témakörrel, részben a régióval, másrészt kiváló vitatémát is adtak számomra a doktori disszertáció során. A szegregáció, mint központi problémakör több esetben hozott meglepő eredményeket. Egy roma többségű iskolát érheti ilyen „vád”, ám a jelentkezések, a pályaválasztás mögött sokszor más tényezők állnak. A szakképzést gyakran nem választják napjainkban sem, holott minden szakma ösztöndíjjal támogatott, egy CNC esztergályos (vagy más képzés a gépészet ágazatban) jóval többet keres, mint például egy egyetemi adjunktus. Szerintem a munkaerőpiaci kereslet elég nyomós érv ahhoz, hogy valaki szakképzésbe jöjjön, ám sokszor a kisebb, gyengébb tanuló képtelen haladni, mert a rendbontó társak, akik ellen néha rendőrt is hívni kell, egyszerűen lehúzzák, az ő szintjükre süllyed; majd akkor felmerül a szülőben a kérés, hogy tegyék más osztályba, esetleg elviszik másik iskolába. Félreértés ne essen: a problémák nem csupán Kelet-Magyarországot, vagy Északkelet-Magyarországot érintik; Baranya megyében, tehát a Dunántúlon ugyanolyan problémákkal kell szembenézni, és gyakorlatilag a végeredmény mindig ugyanaz.

Az oktatásba fektetett energiát, a motiváltságot, egyben a kitartást megkérdőjelezi továbbá az illegális munkapiac: „fekete” munkásként többen választják sikeres szakmai vizsga után is, tanult szakmájukat azonnal elhagyva például az építőipart. Abban a roma családban, ahol az apja, a bátyja, a nagybátyja az építőiparban dolgozik, akármit tanul a gyerek, ugyanoda fog menni, mert odaviszik, rövidesen pedig a volt diák közösségi oldalán legyezőszerűen szétterítve láthatjuk a tízezreket, vagyis, hogy mennyit keres, míg kollégáink kezdőként nem keresnek nettó 200 000 forintot tanárként/oktatóként. Itt mellékes a végzett munka legalitása, a minél rövidebb idő alatt elért minél több kereset a mérvadó.

Az ózdi kistérség helyzete a rendszerváltozás után statisztikailag is szemmel láthatóan megváltozott. 1998-ban még tudtak olyan felmérést készíteni, ami a cigány tanulók létszámát a környék egyéb településein is felmérhette, vagy viszonylag pontos adatokat adott: az oktatási intézmények becslése mellett a jegyzők, a polgármesteri hivatalok számaira is lehetett hivatkozni. Ma már a népszámláláskor sem lehet létszámadatokhoz jutni, hiszen a válaszadás önkéntes. A nevezett esztendő (1998) már az az időszak, amikor a gyár lényegében bezárt, helyette utódvállalatok nem, vagy csak késve jelentek meg. Ezek az utódvállalatok most zártak, vagy zárnak be Ózdon. Egyik volt a General Electric, a későbbi ABB Kft., a másik a Johnson Electric, amelyik – annak ellenére, hogy kormányzati megállapodás volt – arra hivatkozva, hogy Hatvanban nem zárja be a gyárát, szintén

távozó félben van. Hozzáteszem, mindhárom üzemben nagyszámban operátorok dolgoztak, azaz betanított munkások, így a helyi iskolák képezhettek ki ugyan szakmunkásokat, legyen az cukrász vagy hegesztő, odakerülve betanított dolgozók lettek.

A napjainkra körzetszerűen összeérő szegregátumok világa külön előadást igényelne. Népes szegregátumok ezek, a legutolsó mérések szerint közel 30 ilyen szegregátum van csak Ózd városában. A 2001-es népszámlálás alapján kiemelendő néhány adat: mivel a felsőfokú végzettségük aránya 0%, nyilván nem kell meglepődni, hogy van olyan városrész, ahol közel 2/3-os a maximum 8 általánost végzettek aránya az ezredfordulón. Ezek a szegregátumok teljes egészében fizikailag is a leromlás szélén vannak, óriási a lepusztított ingatlanok száma, a bontás folyamata pedig szemmel látható, nem csupán az éjszaka leple alatt történnek.

Az előadás címében foglalt egyik fogalmat állítsuk most fókuszba. *A láthatatlan Magyarország* című kötet szerzője, L. Ritók Nóra egy blogot vezet *A nyomor széle* címmel.¹ A szerző nem Borsodban, hanem Hajdú-Biharban, Berettyóújfalui térségében tevékenykedik, s ő az Igazgyöngy Alapítvány vezetője. Egy tőle vett idézet álljon most itt, amelyet 2 évvel ezelőtt mondott, tehát a pandémia előtt: *„Hogy szakadék van a társadalomban, az nem kétséges. Digitális is, de más is. Itt is az alapokat kellene előbb megerősíteni. Mert egyszerűen kellene az alapkészségek a digitális léthez is. Kell az írási-szövegértelmezési képesség. És az alapvető logikai gondolkodás. Egy minimális alapműveltség. Etikai érzék.”* Ez digitális és szociális értelemben is igaz, sőt egyértelmű.

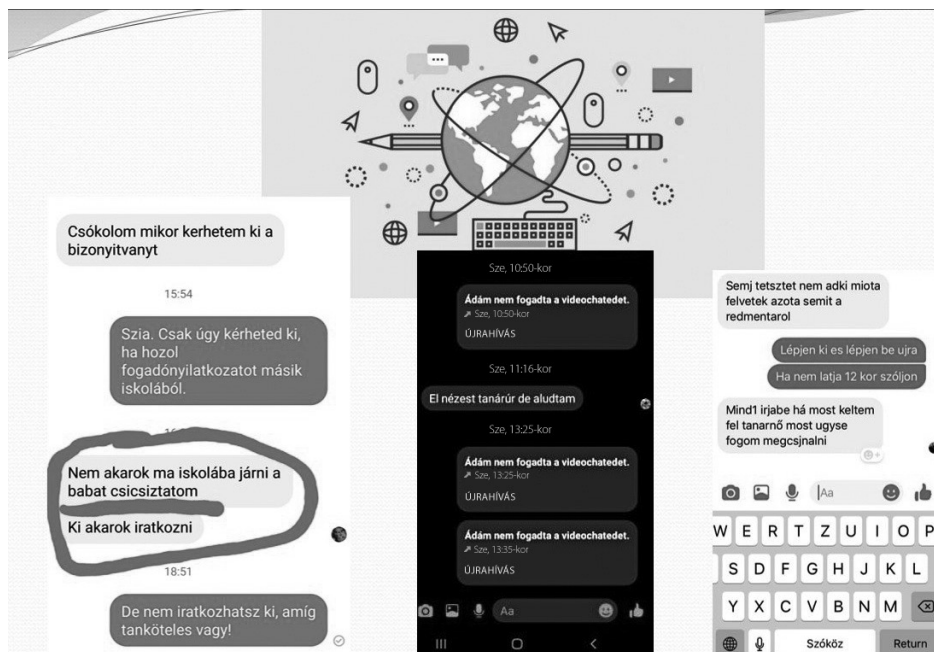
Az a munkaalapú szemlélet, amely meghatározta a tradicionális ipari munkásság társadalmát, s amelyben a családban felnövő gyermek még látta a reggel korán kelő és munkába siető szüleit, sok helyen a feledés homályába került. Ha a gyerek nem látja odahaza, márpedig nem látja, a munka szabályait, annak lényegét sem tudja otthonról elsajátítani, miközben lehet, hogy a családnak BMW-je, lapostévéje és megannyi modern infokommunikációs eszköze van. Felmerül persze rögtön a kérdés, hogy mindezek honnan vannak? A már csak nem is fehér vagy szürke, hanem „tisztán fekete gazdaság” helyi szinten nem egy szegmensből nézve eredményezett torzulást a normákhoz szokott emberekkel szembenálló családoknál. Az ebben nevelkedett gyerek számára a tanulás értékének, a munka becsületének nem lehet alapja. Az online oktatás időszaka még inkább kiélezte ezeket az anomáliákat, s kihívás elé állította az oktatókat. Hogy lehetett volna digitális oktatást végezni egy olyan időszakban, amikor olyan gyerekek vannak, akik soha életükben nem csináltak házi feladatot, most viszont szinte az egész rendszert erre akarták építeni. Hogy lehet a digitális oktatásban megvalósítani egy szakképző iskolában azt, hogy a gyereket így tanítsák meg hegeszteni, vagy éppen kőműves szakmában falazni, vakolni?

A digitális szakadékot egyes eszközök (pl. PC-k, notebookok) hiánya csak tovább fokozta. Ha egy családban van legalább egy számítógép, de több gyermek tanulna rajta

¹ <https://nyomorszele.hvgblog.hu> (Letöltés ideje: 2022. október 24.)

egyszerre, máris jelentkezik a probléma, ahol pedig egy sincs, lényegében megoldhatatlan. Maradt tehát a „simogatós” telefon; igaz, az okostelefon már több mindenre alkalmas eszköz. A digitális munkarend – első ízben – 2020. március 16-tól lépett érvénybe, melynek értelmében online felületen kellett megoldani a tananyag átadását a diákok részére. A tapasztalat szerint azok a diákok, akik a tanév hagyományos oktatási rendszerében nem tanultak, a digitális formában is hiányosan küldtek feladatot, vagy egyszerűen eltűntek. Ellenpélda is akadt, ám jóval kisebb számban. Az elsődleges, megfelelő tanulói eszközökre irányuló felméréshez képest az idő előre haladtával több diák is jelezte, hogy nem megfelelő a tanuláshoz használatos eszköze, vagy egyszerűen elromlott. Miután minden esetben megkapták a tájékoztatást, hogy lehetőségük van az iskola számítástechnika-termébe előzetes egyeztetés után bejárni, a tanulók egy része más eszközt tudott használni; voltak, akik néhányszor éltek az iskola által biztosított lehetőséggel, de többen nem folytatták a munkát. Mivel az oktatói testület tagjai különböző szintű és mértékű digitális kompetenciákkal rendelkeznek, a rendszeresen felmerülő problémákkal sokszor keresték egymást a kollégák, a magasabb szintű informatikai ismeretekkel rendelkezők pedig szívesen segítettek másoknak. Az oktatók meglepően jól fogadták az új kihívást. Többen megfogalmazták, hogy ez a kényszerhelyzet jó lehetőség volt arra, hogy bár kényszerből, de több ismeretet szerezzenek, fejlesszék tudásukat az informatika területén.

A digitális oktatás idején kiragadott alábbi példák jól szemléltetik az elmondottakat. Három ilyen kiragadott párbeszéd-részletet mutat az 1. ábra.



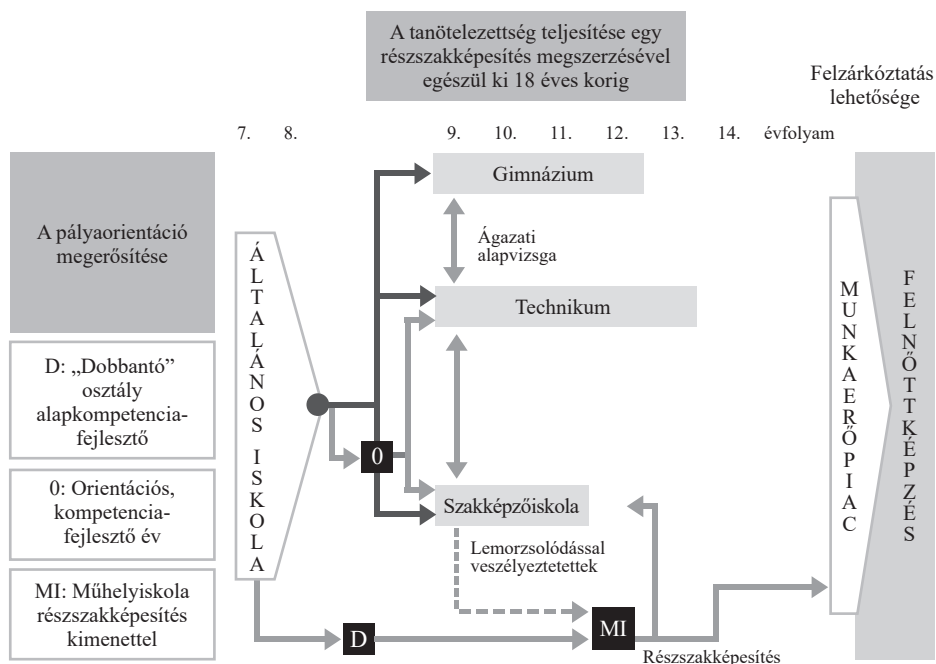
1. ábra: Tanulói Messenger-üzenetek az online oktatás idején az ózdi térségből gyűjtve

Az elsőnél: tanköteles a gyerek. Babát vár, mármint a sajátját, miközben megy a vita a szülővel, hogy tanköteles gyerek nem vehető ki az iskolából, értse meg. Ugyanakkor feljelenteni nem lehet, mert innenől kezdve már a hatóságok is tehetetlenek. A másodiknál: volt internete, nem ezért nem fogadta az oktató megkeresését, hívását, hanem mert még aludt, s csak délben kelt fel. A harmadiknál: a gyerek üzenete felveti a kérdést, hogy a digitális oktatás kizárólag a technikai eszközökön múlik-e. Látható, hogy nem a technikai eszközök megléte számít csupán; itt jön be az elsődleges szocializáció szerepe, amely nagyban befolyásolja a diák tanuláshoz történő hozzáállását, egyben kötelességtudatát. A látványát tekintve is nyomasztó, állandóan telefonját nyomkodó tanuló által leggyakrabban használt közösségi oldalon kirakott/elhelyezett, a gyakran akadozva működő *e-Kréta* rendszerbe feltöltött házi feladatok, a többször kitolt határidőig gyengén, sokszor egyáltalán fel nem dolgozott tananyag értékelése komoly nehézségeket jelentett az elvárt lemorzsolódás csökkentését szem előtt tartva. 2020. május 10. után ráadásul visszahozni az iskolába azt a gyereket, aki addig hozzászokott a délben keléshez, ahhoz, hogy jobb esetben elment dolgozni pénzkereset céljából hasonló, vagy talán még nehezebb feladatnak bizonyult, igazolva, hogy a törvényi szabályozás mellett sem fognak javulni a későbbiekben sem a szociális és digitális szakadékok az egyes leszakadó térségekben, régiókban. Ózdon már 2010-ben is így nyilatkozott egy, a legismertebb romatelepen élő középkorú férfi: „Nagyon sokan vannak itt olyan gyerekek, akik nem járnak iskolába, mert nincs kedvük. Amikor elérik a 14-15 éves kort, már a megélhetést keresik, elmennek vasazni, fát gyűjteni. Csupán az érdekli őket, miből tudnak pénzt csinálni. Higgye el, nem az iskola teszi az embert, az egyenlő a nullával.” A szavait idéző blog paradox címet adott az akkor 40 szociális bérlakást és 400 halmozottan hátrányos lakót összezsúfoló volt kolóniával foglalkozó cikkének: *Hétes felkészült a digitális átállásra.*² A leromlott állagú barakkok épületeiben bár fürdőszoba nincs, a „tányéros tévé” mindenhol jelen van, kellőképpen szimbolizálva a relatív szegénység fogalmkörét, lényegi mibenlétét.

A digitalizációt ugyanakkor a pályaaorientáció szolgálatába is állították: az általános iskolákban a járványhelyzet idején személyes tájékoztatást a középiskolák nem nyújthattak, így ott ún. infopultokat/infoterminálokat helyeztek el, amelyeken keresztül a képzési kínálatot tanulmányozhatták a végzős 8. évfolyamosok, illetve az alsóbb osztályok diákjai. Az infoterminál ugyanakkor tud csinálni statisztikát is, amelynek tanúsága szerint az általános iskolások átlag 1 percet töltöttek az infoterminál előtt, utána már nem érdekelte őket.

² https://vastagbor.atlatszo.hu/2010/08/26/hetes_felkeszult_a_digitalis_atallasra/ (Letöltés ideje: 2022. október 21.)

A lemorzsolódás csökkentésének új rendszere



2. ábra: A szakképzés és a lemorzsolódás új rendszere. ITM grafika.

Az előadás címében szereplő „szakadékok” más, részben szociális, részben szociológiai tényezőkre is visszavezethetők, és akkor még ott van a folyamatosan változó törvényi szabályozás. Utóbbi már nyomon követhetetlen annak a szülőnek, amelyik nem tudja aláírni a nevét, amelyik nem hozza be a gyereket az egészségügyi alkalmassági vizsgálatra, mert akkor nem tud beiratkozási díjat fizetni hó végén (a beiratkozás a középiskolába június végén van), vagy megfelelő személyes iratokkal sem rendelkeznek mulasztás miatt. Ennek a szülőnek kellene azt elmagyarázni, hogy a technikum a szakgimnáziumot váltotta, amit korábban szakközépiskolának hívtak, míg a szakiskolából, ami most már a kisegítő iskolának felel meg, lett a szakközépiskola, ma meg már szakképző iskola. Változott a képzés időtartama is: a technikum 5, a szakképző iskola 3 éves képzés; utóbbihoz további 2 év, az érettségi megszerzésére felkészítő tanulmányi szakasz járulhat. Az Országos Képzési Jegyzéket (OKJ) a Szakmajegyzék váltotta; utóbbiban 25 ágazathoz tartozóan csupán – összevonásokkal és átalakításokkal – 174 alapszakma szerepel. A jegyzék feltünteteti az ágazaton belüli szakmák közötti átjárhatóságot, a képzés idejét, a digitális kompetencia szintjét is, mégis a sok és gyakori változtatások, az általános iskolából nem szakmára, hanem ágazatra való jelentkeztetés

sokak (szülők és tanulók) előtt átláthatatlanná tették a rendszert, miközben az elvárás a több tanuló bevonása lenne a szakképzésbe. Utóbbi szolgálja az alapfokú végzettséggel nem rendelkezőknek szóló Szakképzési Hídprogramot váltó Dobbantó Program, amely a 16. életévüket betöltötteket (tehát nem tanköteles) a rövidített felzárkóztatási időszakot követően a szintén új *műhelyiskolában* kívánja rész-szakképesítéshez juttatni; utóbbi 2020-ban a tankötelezettség teljesítésének feltételévé vált még akkor is, ha az érintett diák a 16. életéve betöltésének tanéve végén kilép, vagy kiesik az iskolarendszerű oktatásból.

Ha kellő szakértelemmel bíró dolgozóra nem is mindenhol, de dolgozó kézre szükség lenne állandóan. Gondolkodni nem szükséges, de a – főként minimálbérért, jobb esetben a garantált bérminimumért – kiadott munkát elvégezni mindenképpen. Kérdés, hogy az „élhető településkép” munkavállalást korántsem ösztönző, fentiekben felvázolt rendszere milyen megélhetést nyújt a helyben maradt családoknak és gyermekeiknek. És persze ehhez hogyan tud, még ha nem is magas szintű, de mégis használható tudást biztosítani a szakképzés. Ezek az anomáliák generációs társadalmi problémákra világítanak rá: a munka világának megváltozása – diszkontinuitást eredményezve – szemlélet-, de egyben kényszerű stratégiaváltáshoz vezetett, ám a hibák felismerése és az elvi alapok megkésett (ugyanakkor sokszor módosítva „tálalt”) kijelölése féltő, hogy a gyakorlatba egyre nehezebben ültethető át a helyi társadalmi sajátosságok alapos ismerete nélkül.

A végzettség igazi értéke mégis nagyon lényeges kérdés. „A jó szakma felér egy diplomával” – hangzik a szlogen, nem minden alap nélkül, elég csak álláshirdetéseket böngészni megannyi hiányterületen. Valóban, csakhogy amikor a cégek már kész szakembereket keresnek, amikor az az elvárás, hogy több év szakmai gyakorlata legyen, akkor az a pályakezdő, pláne, ha „megbélyegzik” származása alapján, pláne, hogy ha olyan – kevésbé kontrollált, főként nem állami – iskolákban végez, ahol semmi tudása nincs, mármint a statisztikát hozza az iskola, jeles szakmai vizsgát, vagy érettségit, akkor a cégnél szembesül azzal, hogy az ő tudása valójában mit ér. Pedig erre lett volna kitalálva a duális képzés, amely nem működne rosszul, ám ha a tanulót, akit állandó jelleggel takarítani küldenek, cigarettacsikket szedni, vagy elbújtatják, s egyszerűen leendő kereskedőként nem állítják be például a húspultba, a pénztárba egy alkalommal sem, az nem fogja megtanulni a szakmát duális képzésben, és a szakmai vizsgát sem fogja tudni teljesíteni. Jogos kérdésként merül fel ezek után, hogy ezek a vállalkozások felkészültek-e az új kihívásokra, követelményekre, hiszen a 4. ipari forradalom korszakát éljük, ami alapjaiban formálja át a gazdaságot, a munkahelyeket és a társadalmat. „Az Ipar 4.0 számos fizikai és digitális technológia, a fejlett elemzőrendszerek, a mesterséges intelligencia (AI), a kognitív technológiák és a dolgok internetes kombinálásával lehetőséget kínál arra, hogy valóban digitális vállalkozások jöhessenek létre, amelyek a jelenleginél jóval több és pontosabb információ birtokában hozhatnak döntéseket” – fogalmaz a Deloitte Insights sajtóközleménye.³ De vajon a szakképzett réteg ehhez rendelkezésre fog állni helyben?

³ *Ideje felkészülni a vállalkozásoknak az Ipar 4.0-ra*, <https://www2.deloitte.com/hu/hu/pages/technologia-media-telekommunikacio/articles/ipar-4-0.html> (Letöltés ideje: 2022. október 21.)

Összességében elmondható, hogy az Ózdon és az ózdi térségben is tapasztalható, az oktatásban különösképpen jelentkező szociális hátrányok alapjaiban determinálják a tanulmányi előmenetelt, de – korántsem megfelelő módon – kihatással vannak a pályorientációra, a pályaválasztásra is. A digitális és szociális szakadék a digitális oktatás periódusában „összeért”, az önállóan amúgy is tanulni képtelen diákok számára jelentős mértékben fokozta a lemaradást, s ebben az esetben csak középiskolai példákat említettünk. Képzelnék csak el az épp írni-olvasni tanuló alsó tagozatosokat, akik a járványhelyzet több hulláma idején bevezetett kényszerintézkedések következtében hónapokat töltöttek otthon. A felzárkóztatás minden esetben az iskolák feladata, amely korántsem könnyen megoldható az „otthonról hozott” közöny és motiválatlanság miatt.

A nehézipar leépülésével a szakképzés történetileg is igazolt negatív presztízse minden módon javítandó, hiszen az általános iskola elvégzése után még mindig nem a munkaerőpiac keresletének megfelelő létszámban választják a szakképző iskolát, sokkal inkább előtérbe helyezve – bármilyen továbbtanulási szándék és jövőkép nélkül – a „jobbban csengő” gimnáziumot. Az új és stabil, megélhetést biztosító szakmai tudást igénylő munkahelyekhez ellenben a szakmák, szakmai képzések kínálati palettájának bővítése, egyben a folyamatos piacfigyelés és alkalmazkodás szükséges.

A méltányosság árnyalatai

Méltányosság és esélyegyenlőtlenség

Az alábbiakban a méltányosság értelmezését, pontosabban különböző elméleti keretekben való értelmezhetőségét szeretnénk körüljárni. Azt is megmutatjuk, hogy a gyakorlatban miképpen jelennek meg ezek az elméletek.

Kezdeként nézzük meg, hogy napjaink szakmai diskurzusaiban hogyan határozzák meg a szakemberek a méltányosságot. E témában megkerülhetetlen szakmai minőséget jelent például a pécsi műhely. Varga Arankától (2015) idézünk:

A nemzetközi szakmai diskurzus pedig egyre inkább elhagyja az esélyegyenlőség meghatározását, és a *méltányosság* (equity) fogalmkörébe sorolja mindazon tevékenységeket és a mögöttük meghúzódó szemléletet, *mely valódi hozzáférést tud biztosítani a közös térben lévő minden személy számára [...]* A valódi hozzáférést eredményező „méltányosság” fogalmába soroljuk *az egyenlőtlenség ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket. A fogalom kiterjed a társadalom bármely szegmensére, illetve minden olyan személyre és csoportra, akik valamilyen szempontból egyenlőtlen helyzetben vannak.* (Im., 20., kiemelések az eredetiben.)

A meghatározás főbb elemei kihangsúlyozva: a méltányosság tehát (1) valódi és egyenlő hozzáférés biztosítása. A *valódi* hozzáférés pedig olyan tevékenységek eredménye, melyek az adott (2) egyenlőtlenségek kompenzálására irányulnak a (3) társadalom bármely szegmensében. Figyelembe véve a társadalmi egyenlőtlenségek strukturális meghatározottságát, ez az általánosnak tekinthető definíció igen jól használható számos területen. Például az egészségügyi szolgáltatásokhoz való ingyenes hozzáférés megállapításakor, kedvezményes utazási lehetőség biztosításakor, az ingyenes tankönyv, vagy éppen ingyenes étkezés igénybevételekor. Tapasztalataink alapján azonban azt látjuk, hogy használata az oktatásban is elterjedt. Ez esetben azonban már értelmezési nehézségekkel kell szembenéznünk.

Mindenekelőtt vizsgáljuk meg, hogy milyen egyenlőtlenségekre gondolhatunk! Radó Péter (2007) az oktatási rendszerek méltányossági profiljának meghatározásakor arról ír, hogy az oktatás terében tapasztalt egyenlőtlenségeknek milyen lehetséges forrásai vannak:

A különböző tanulói csoportok közötti oktatási egyenlőtlenségek a legkülönbözőbb társadalmi dimenziók mentén kialakulhatnak. (A legtöbb esetben természetesen több dimenzió kölcsönhatásával állunk szemben.) Ezek közül a legfontosabbak a következők:

- Szociális háttér
- Lakóhely
- Etnikai, nyelvi háttér
- Korlátozott személyes képességek
- Nem

Az e dimenziók mentén létrejövő egyenlőtlenségek mértékének feltérképezését és az egyes dimenziók relatív súlyának becslését az oktatási rendszerek 'méltányosság profiljának' nevezzük. (Im., 28.)

Úgy tűnik, a méltányosságról való gondolkodás során nem megkerülhető az oktatási egyenlőtlenségek kérdése és lényegük megítélése. A fenti meghatározásokban tükröződő vélekedés szerint alapvetően (1) a *társadalmi* hátrányok jelennek meg az oktatásban, és (2) azok (is) válnak az oktatási esélyegyenlőtlenségeket döntően, lényegében véve kizárólagosan meghatározó tényezőkké. A magyar oktatási rendszerben ezt a vélekedést nyugodtan tekinthetjük erősen dominánsnak az utóbbi évtizedekben (Ercse 2020), amit illusztrál a következő három idézet is:

Mindezen közvetett összefüggéseken túlmenően a szülők szociális pozíciója és gyermekeik iskolai sikeressége között közvetlenebb összefüggések is vannak. Az alacsony szociális státusú családokban felnövő gyermekek iskolán kívüli környezete – az iskola által elvárt tudás és készségek felől nézve – igen ingerszegény, hiányoznak az otthoni nyugodt tanulás feltételei. A rossz családi körülmények megnehezítik számukra a kortárs csoportba való beilleszkedést, ami sok esetben az iskola büntető szankcióit kiváltó agressziót eredményez. A különböző relatív hátrányok rontják a gyermekek tanulási motivációját, gyengítik koncentrációképességüket, és általában iskolai kudarchoz vezetnek. (Radó 2000, 351.)

Egyenlőtlenségek – akár csak a társadalmat érintő minden folyamatban – az oktatásban is természetes jelenségeként léteznek. Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi háttérűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetők. Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében. (Györgyi és Kópatakiné 2011, 363.)

Az esélyegyenlőtlenség kérdésben a legfontosabbak az iskolán kívüli különbségek közül a szocio-ökonómiai és a szociokulturális átgengenek, mint oki tényezőknek a feltárása. (Réthyné 2020, 23.)¹

A kiválasztott definíciók esetében nem véletlenül haladunk az általános megfogalmazások felől a szűkebb, az *iskolán belül* értelmezett méltányossági szükségletek, és az *oktatási esélyegyenlőtlenség* értelmezések felé. Döntő jelentősége van, hogy pontosan értsük, miért fontos különbség, hogy a széles társadalmi térben érvényes egy meghatározás, vagy szűken az oktatásra fókuszálunk. Varga Aranka (2015) nagyon pontosan fogalmaz:

¹ Erről Réthy Endréné (2020) könyvének 23. oldalán bővebben olvashatunk, oszjtjuk álláspontját, rendszerátat.

Elsőként szembe kell néznünk a szakmai-tudományos diskurzus azon problémájával, hogy a kapcsolódó, napi szinten is használt *fogalmak tartalma nem kellően tisztázott*, így félreértésekre adnak lehetőséget. *Az eltérések háttérében többek között különböző megközelítések állnak: értelmezhetjük a fogalmakat például jogi, szociológiai, társadalompolitikai vagy pedagógiai szempontból.* (Im., 17., kiemelések tőlünk.)

Esetünkben az általános méltányosság-értelmezés megkérdőjelezhetőségének oka a nevelés-oktatás területén érvényesülő sajátos hatásrendszer. A többi szolgáltatórendszerben a hozzáfért és a részvételt elsődlegesen akadályozó tényezők forrása a szocio-ökonomiai háttér, a szűkös anyagi javak, melyeket valóban kompenzálni hivatottak a fentiek megkönnyítését célzó méltányossági eljárások. Az oktatásban azonban az adekvát, személyre szabott bánásmód *egy pedagógiai folyamat*, melynek alapja az individuum tanulási szükséglete. Éppen ezért azt a kérdést tesszük fel, hogy az oktatási térben vajon miként értelmezhető a *pedagógiai méltányosság* fogalma. Ehhez a méltányossággal szoros összefüggésben említett esélyegyenlőtlenségeket *oktatási szempontból* magyarázó modelleket is részletesen megvizsgáljuk.

A tanulás konstruktivista megközelítése

Meggyőződésünk, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenségek kérdésében a tisztánlátáshoz elengedhetetlen, hogy a tanulási folyamatokról megbízható, korszerű, a pedagógiai jelenségek igen átfogó körében adaptív elgondolásokkal rendelkezünk. Úgy véljük, hogy a 21. század első harmadában ezt a teoretikus háttérrel a konstruktivista tanulás-szemlélet biztosítja számunkra. Nézzük meg közelebbről!

Minden bizonnyal mindenkinek számos személyes élménye van arról, hogy a környezetünkben egyszerre vannak jelen ugyanazon témára vonatkozó alternatív magyarázatok (legyen szó a világ keletkezéséről, a piskótasütés titkáról, egy könyv vagy film megítéléséről), melyek nem ritkán egymás szöges ellentétei. Ez minden bizonnyal azt is jelenti, hogy többségében ugyanazon jelenségek és az azokról érkező ugyanolyan külső hatások esetén is más és más következtetésekre lehet jutni. Fontos, hogy vélekedéseink, viszonyulásaink mi módon alakulnak ki, többek között azért is, mert ezek a belső tartalmak erős befolyással vannak az érdeklődésünkre, motivációnkra, egész viselkedésünkre. Az iskolában, a nevelés folyamatában érthetően fontos minél többet tudni ezekről a formálódási folyamatokról és hatásrendszerekről, hiszen az intézményes nevelés ambíciója éppen az, hogy tudatos, professzionális ágensként legyen jelen ebben a gyermekre irányuló folyamatban. Ahogyan Knausz Imre (2001) is írja: a behaviorista megközelítés a tanulást viselkedésváltozásnak tekinti, de közel száz évvel később már jól tudjuk, hogy előbb az elménkben, a gondolkodásunkban változik meg valami, és ennek következménye lesz a viselkedésváltozás. A korszerű kérdések tehát nem a viselkedésmódosítás lehetőségeit kutatják, hanem a gondolkodásban bekövetkező átalakulásokat.

A tanulásról – már az előbbi gondolatok is ezt sugallják – sokféleképpen lehet gondolkodni. E gondolati rendszerek nagy csoportját alkotják azok a tanuláselméletek, amelyek valamilyen módon a tudásnak, és bármi másnak, ami tanulás tárgya lehet, a közvetítéséről, a tanuló emberbe való „betáplálásáról” szólnak. A tanulásfelfogások más, a tudásközvetítésbe vetett hitre alapozást lényegesen meghaladni szándékozó köre a tanulási folyamatot nem transzmisszióknak, hanem a tanuló ember önálló, személyes konstrukciós folyamatának tartja (Nahalka 2002). Érdemes egy nagyon általános tanulás-definícióból kiindulni: „*A tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás*” (Nahalka 2006, 9). A megközelítés átfogó jellege ebben az esetben azért hangsúlyozandó, mert kiterjesztett értelemben véve valójában egész életünkben szakadatlanul tanulunk, azaz folyamatosan adaptálódunk a mindenkori környezetünkhöz. A környezet pontosabb értelmezésének itt helye van, hiszen a végeredmény szempontjából nagyon is jelentős, hogy mit érzékelünk, miért pont azt érzékeljük, legyen szó tetszőleges típusú információhordozóról (hiszen információértéke van egy évszámnak, egy névnek, csakúgy, mint egy társas interakciónak, ezen belül a szereplők viselkedésének, a reakcióknak stb.). Ha a tanulást ilyen módon közelítjük meg, a konstruktivista tanuláselméletnél járunk (von Glaserfeld 1995; Nahalka 2002).

A tudás keletkezése konstruktivista értelmezés szerint tehát egyéni konstrukció. A tudáskonstrukció folyamatát leíró elmélet is a környezethez való adaptálódást fogalmazza meg, mint ahogy bármely más tanuláselméletnek is ez a kimondott vagy elhallgatott lényege. Ebből a szempontból a konstruált tudás hasznosságának, vagyis a számunkra személyesen adott, általunk értékelt minőségének nagy jelentősége van. Azt tudjuk igazán mélyen, alkalmazható formában, hosszú távra szólóan megtanulni, amely tudás adaptív a számunkra, vagyis amely tudást minőségiként értelmezünk. A minőségértelmezés eszerint erősen szubjektumfüggő, és e szubjektív minőség mint célrendszer határozza meg azt, hogy mit tekintünk majd hasznos tudásnak, pontosan mit és minek az érdekében tanulunk meg. Ez az emberi létezés minden szintjén ugyanígy érvényesül: mentálisan, pszichésen, egzisztenciálisan, morálisan – természetesen fizikailag is. E saját – és sajátos – egyéni értékesség alapján mérlegeljük a külső stimulusokat, miután előzetes tudásunk felhasználásával értelmeztük azokat. Ebben az értelmezési és értékelési folyamatban, azaz annak eldöntésében, hogy miféle új, hasznos tudást jelenthet mindez számunkra, alapvetően kétféle szempontot veszünk figyelembe. Az egyik azon előzetes ismereteink, felismeréseink, melyek már rendelkezésünkre állnak az adott pillanatban, a másik pedig a külső környezetünkben megszülető visszajelzések belső folyamatokban értelmezett üzenete. A példa kedvéért: ha olyan baráti társaságban vagyunk, amely általunk magasan értékelt, akkor adott helyzetekben az ő véleményük lesz számunkra mérvadó az esetek egy jó részében.

Ami az előzetes tudásbázist, vagy tudásrendszereket illeti, azok mindig vannak, mindenkinél vannak, másképpen mondva mindig, minden ember rendelkezik egyfajta belső, a világot és jelenségeit magyarázó modellel (Nahalka 2002). Nem a sokak által objektívnek gondolt tapasztalataink jelentik a világ megismerésének, a tanulásnak a kiindulópontját,

a megismerésben a már létező előzetes tudás játssza a főszerepet. A tapasztalataink is már konstrukciók eredményei. Például azt figyeljük, hogy milyen korábban megállapított összefüggéseket ismerünk fel a kívülről jövő információk között. Ezért lehetnek akár jelentős mértékben eltérők az értelmezések, a tapasztalatok a különböző emberekben, még akkor is, ha a tapasztalataik ugyanazon jelenséggel kapcsolatban születnek.

Az előzetes tudás nem tények és adatok összefüggéstelen halmaza, hanem összefüggések, elméletek, személyes elméletek szervezik hálózatokká az elemeket. A tanítványainkat ne gondoljuk „edényeknek”, amelyeket a tudásnak nevezett „folyadékkal” kell feltölteni. Értelmező tudáskonstruktőrök, aktív tanulási folyamatokat produkáló lények, akikben már a létezésük legelső pillanatában, és fejlődésük minden egyes állomásán van meghatározó előzetes tudás – tapasztalataik *értelmezésének* rendszerei –, még akkor is, ha az az előzetes tudás a mindenki esetén más és más környezethez való alkalmazkodást, más és más eredményt produkált. Mindez kulcsa lehet a hátrányos helyzetű gyerekek állapotának, a nevelésükkel kapcsolatos igényeknek az elemzése során, de kulcsa lehet annak is, hogy miért úgy gondolkodnak és miért úgy cselekszenek a pedagógusok az esélyegyenlőségekkel kapcsolatban, ahogyan azt teszik.

Talán mindezek alapján kikövetkeztethető, hogy a mi esélyegyenlőség-értelmezésünk a konstruktivista pedagógiai elképzeléseken alapszik.

Az oktatási esélyegyenlőséget magyarázó elméleti modellek

Ahogy korábban már kiderült, nem beszélhetünk a méltányosságról addig, ameddig nem tisztázzuk a vele szorosan összefüggő oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos lehetséges álláspontokat. Az oktatási esélyegyenlőségeket alapvetően háromféle modell magyarázza.

Magyarországon a méltányosságról való szakmai gondolkodást igen nagy mértékben jellemzi az egyébként világviszonylatban is leginkább elterjedt, az oktatási esélyegyenlőségeket (1) *a deficit modell* alapján magyarázó elmélet. Az elmélet lényege, hogy a gyermek tanulási teljesítménye a családi háttérével olyan módon van szoros kapcsolatban, hogy utóbbi a gyermek személyes tulajdonságait nagyon erősen meghatározza, és az iskolai karriert is determinálja. Az elmélet narratívája szerint vannak gyermekek, akik sajnálatos módon társadalmi hátrányokkal rendelkező, kulturálisan (úgymond) nem megfelelő színvonalú, szegény családokból érkeznek. Ezek a családok értelemszerűen nem tudják olyan jól, olyan sok mindenre felkészíteni gyermekeiket, néha nem is tudnak velük eleget törődni. Ezért a társadalmi hátrányokkal küzdő gyermekeknek számos képességük nem kellően fejlett, tudásuk hiányos. Például a kommunikáció, a mozgás, a szokások, a műveltségtartalmak területén. Ezek a gyermekek azért nem olyan fejlettek bizonyos területeken, mert nélkülözések közt élnek, így nem kellően felkészülve érkeznek az oktatási intézménybe.

A deficitelmélet alapelvéből, a deficitek létezéséből következik, hogy az iskola feladata a hiányok pótlása, szakmai kifejezéssel élve a *hátránykompenzáció*. Álljon itt egy példa, miképpen jelenik meg a szakirodalomban ez a kompenzáció, egyébként rendkívül vonzó, többségükben maximálisan akceptálható pedagógiai elvek és célkitűzések körében:

A méltányos pedagógia (equity) esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kirekesztés és szelekciómentes, demokratikus, kompenzatorikus és gyermekközpontú. A különbségek figyelembevételével olyan kompenzáló intézkedések alkalmazása, amelyek az esélyigazságosság szellemében sikeresek az esélyegyenlőtlen tanulók fejlesztésében. (Réthyné 2020, 21–22.)

E ponton térjünk vissza ezen írás elején említett, a méltányosság fogalmával, annak értelmezésével kapcsolatos problémához. A Varga Aranka által leírt definícióban fontos szerepet játszott, és fentebb ki is emeltük, hogy a méltányosság érvényesítése keretében az egyenlőtlenség ellensúlyozására kell tevékenységeket megvalósítani. Ez a kitétel teljes mértékben áll minden olyan egyenlőtlenséggel kapcsolatos társadalmi tevékenységre, amely esetén valóban bizonyos már létező hátrányos helyzetet kell ellensúlyozni (szegények segítése, fogyatékkal küzdő emberek életének megkönnyítése bizonyos eszközökkel stb.). Ha ezt közvetlenül az oktatásra alkalmazzuk (aki alkalmazza), akkor az azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai helyzetét eleve, a tanulással összefüggésben is hátrányos helyzetként értelmezzük, vagyis feltételezzük róluk, hogy deficitekkel rendelkeznek. Az általános méltányosság definíciónak minden változtatás nélkül az oktatásra való alkalmazása valójában a deficitelmélet elfogadását jelenti.

Az iskola az elmaradásokkal teli állapottal vagy tud kezdeni valamit, vagy nem, de általában nem tud, mert a források végesek, és ez alapvetően meghatározza a lehetőségeit. A társadalmi értelemben hátrányos helyzetben lévő gyermek az esetek jelentős részében lemarad a tanulásban. Ennek a lemaradásnak az a magyarázata, hogy a gyermek környezete, a nevelődése körülményei, ilyen formában maga a gyermek is deficitese, azaz súlyos hiánysági miatt akadályozott az elvárások teljesítésében. Ahogyan Radó (2000) is összefoglalja:

A jelenkori pedagógia és oktatáspolitikai a különböző társadalmi hátrányok szocializációs, anyagi, nyelvi és kulturális hatásainak lehetőség szerinti kiegyenlítését állítja a középpontba. (Im., 344.)

Egy másik magyarázó elmélet (2) *szegregációs modell* néven ismert. Ennek az elméletnek is a deficitmodell az alapja – azaz a családi környezet determinisztikus hatását nem kérdőjelezi meg, vagyis elfogadja, hogy ezek a gyermekek deficitekkel érkezik az iskolába, a fentebb ismertetett okokból. Az, hogy Magyarországon ennyire erős a családi háttér és az iskolai eredményesség kapcsolata, a szegregációelmélet szerint az iskola felelősége: az iskolarendszer közismerten szélsőségesen szelektív jellege miatt a hátrányos helyzetű tanulók a szelekcióval erősen sújtott iskolákban, osztályokban, tanulócsoportokban az

országos számarányukhoz képest akár jelentős mértékben is túlreprezentáltak lehetnek. Ilyen módon nincs vagy jóval kevesebb a lehetőségük a magasabb minőséget képviselő családok gyermekeivel együtt nevelődni, tőlük a jó példát és a hiányzó ismereteket átvenni. Ráadásul kutatások alapján tudjuk, hogy ezek az alacsony státuszú iskolák még erőforrások szempontjából sem jól ellátottak, a minőségi oktatáshoz szükséges dologi és személyi feltételek sem adottak megfelelő szinten (Csongor 1992; Kertesi és Kézdi 2009). Vagyis az iskola, illetve általában az iskolarendszer egészének a felelőssége, hogy a teljesítménykülönbségek óriásiak, mert elkülönít, ahelyett, hogy vegyes iskolákat, heterogén összetételű tanulócsoportokat alakítana ki.

A tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon magyarázta a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele, vagyis a családi háttér hatása az iskolák homogén összetétele folytán nálunk még fel is erősödik. Így az iskolák akarva-akaratlanul el is mélyíthetik a már meglévő egyenlőtlenségeket. (Radó 2007, 28.)

A harmadik esélyegyenlőtlenséget magyarázó elmélet bemutatása érdekében volt különösen fontos a konstruktivista megközelítés tisztázása, ami az (3) *adaptív pedagógiai modell*. Ez az elmélet leszögezi, hogy a deficitmegközelítés alapvető állítása problematikus. Nem adaptív feltételezés, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek deficitesek, nem fogadható el, hogy kevesebbet tudnak, nem megfelelő leírása a helyzetnek az, hogy a képességeik kevésbé fejlettek. Abból indul ki, hogy minden gyermek ahhoz a környezethez adaptálódik, amelybe belenő. Ott tanul meg hasznos tudásokat, fejlődnek hasznos képességei, tanulja meg és alkalmazza azon kultúra (szubkultúra) elemeit, amelyben él. Minden gyermek minden életkorban nagyon hasznos tudásokkal rendelkezik – ezt az bizonyítja, hogy ahol él, ott jól boldogul. Azaz nincsenek hiányos vagy rossz tudásaik, képességeik fejlettsége nem mondható általánosan gyengének. Hogy az iskolába belépve miért keletkeznek hirtelen hatalmas, minőségi különbségek? Azt is régóta tudjuk, hogy a magyar iskolarendszer egy bizonyos társadalmi csoport – a hatalommal rendelkező középosztály – kultúráját tekinti etalonnak, annak alapján állítja fel a saját elvárásrendszerét. Ez érvényesül a tevékenységek közben, a tanulás-tanítás részfolyamataiban, a feladatadáskor és feladatmegoldások során, a teljesítmények értékelésekor. Értelemszerűen ezen elvárásoknak csupán azok a gyermekek fognak tudni megfelelni, akik abból a társadalmi csoportból, kulturális közegeből érkeztek, rendelkeznek azokkal a tudásokkal, képességekkel, ismeretekkel, amelyeket az iskola erősen preferál. Mindenki más az esetek egy nagy részében kudarcra van ítélve, mert az iskola az ő hasznos tudásaikat nem akarja használni, azok értékességét nem ismeri el. A kudarcok felelőssége azért kerül a gyermekekre és családjaikra, mert az iskola nem képes a megfogalmazott pedagógiai célokat úgy teljesíteni, hogy nem az etalonná emelt, meghatározott kulturális keret mentén tanít, hanem a gyermekek saját előzetes tudásrendszereit, ismereteit veszi figyelembe, azokat

használja fel a tanulási-tanítási folyamat során. Az iskola azonban a középosztályra szabott elvárásokat építi be rendszerszinten (például Nemzeti Alaptanterv), intézményi szinten (például Házirend), és maguk a pedagógusok is ezt képviselik.

Az esélyegyenlőtlenségek elleni küzdelem a gyakorlatban

A továbbiakban legyen szó a mai, a magyar iskolákban a tanulóval összefüggő esélyegyenlőtlenségek kezelésével kapcsolatban kialakult *stratégiákról!* Korábban már részletesen megmagyaráztuk, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenségekről való hagyományos (régebben kialakult) gondolkodásmódok kiindulópontja a *deficitelmélet*. Mint volt róla szó, ennek lényege, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek az iskolai tanulást hiányszágokkal, szinte minden fontos területre kiterjedő fejletlenséggel kezdik, amennyiben őket a többiekkel hasonlítjuk össze. A hátrányos helyzetű gyerekek deficitekkel lépnek be az iskolába. Ezen elmélet hívei szerint kevesebbet tudnak a világról, gyengébbek – általában – a képességeik, rosszabbul kommunikálnak, mint a többiek, szegényesebb tapasztalatokkal rendelkeznek, gondok vannak az iskolában uralkodó értékrend, a normák elfogadásával. Csupa hiány, csupa fejletlenség, csupa elmaradás, vagyis deficitek.

A deficitelmélet képviselői megadják a hiányok kialakulásának alapvető – általuk feltételezett – *okait* is: a hátrányos helyzetű gyerekek családjában, társadalmi környezetükben történik valami, vagy éppen nem történik meg valami, aminek meg kellene történnie. Nem képesek biztosítani a gyermekek nevelése számára megfelelő körülményeket, a gyerekek e családokban nem kapnak kellő támogatást az iskolai tanuláshoz és érvényesüléshez a család, a környezet szociokulturális színvonalának alacsony volta miatt, e környezetben nem működnek az iskolai tanulást ösztönző, motiváló tényezők, sőt, gyakran ellenmotiváció kialakulása figyelhető meg.

Az eddigiek tekinthetők a *deficitelmélet szűkebb változatát* leíró sajátosságoknak. A szakirodalomban azonban a deficitelmélet számos esetben egy ennél bővebb, *kiterjesztett értelmezésben* szerepel. Ugyanis számos szerző „megtoldja” még az elméletet azzal, hogy maga a család az oka annak, hogy csak alacsonyabb szinten tudja ellátni neveléssel kapcsolatos feladatait. Maga a család, tágabban maga a társadalmi, kulturális környezet hibáztatható ezen állapot kialakulása miatt. Ez egy sajátos társadalmi látásmód, amely nemcsak az oktatásban van jelen. A deficitelmélet ebben a kiterjesztett formájában a hátrányos helyzetbe került csoportok társadalmi helyzetét éppen e csoportok nem megfelelő életmódjával, nem reális világfelfogásával, problematikus munkamoráljával, általános negatív attitűdjével, bűnözésre, általában destruktív, deviáns magatartásra való hajlamával és még számtalan hasonló tényezővel magyarázni szándékozó elmélet. A családok hátrányos helyzetét is magyarázni kívánja tehát ez a kibővített elmélet, méghozzá *az áldozat hibáztatásával*. Különösen sokszor kap hangot az *Egyesült Államokban*, ahol a kritikáját is

rendkívül élesen megfogalmazó szakemberek maguk is ebben a kiterjesztett formájában írják le, és azzal szemben fogalmazzák meg saját nézeteiket.

Pontosan lehet látni, hogy az Egyesült Államokban a deficitelméletnek ez a szélsőséges változata miért alakulhatott ki és erősödhetett meg. Részben magyarázatot jelent a *rasszizmus szélsőséges formáinak széles körökben való jelenléte*, illetve erősítette a sajátos „amerikai deficitelmélet” kifejlődését, az áldozat hibáztatását középpontba állító gondolkodásmód kialakulását, hogy az Egyesült Államokban egész történelme során, és ma is még nagy hatása van az „amerikai álomnak”, annak a meggyőződésnek, hogy *az Egyesült Államokban bárkiből bármi lehet*. Ugyanis, ha ez az „amerikai álom” maga a valóság, akkor társadalmi, strukturális okokkal nem lehet megmagyarázni, hogy a társadalmi kirekesztésben, a rasszizmus foglyaként élő csoportokhoz tartozók többsége számára miért nem válik valósággá ez az álom. Az áldozat hibáztatásának ideológiája ezen a talajon születik. Egyáltalán nem vagyunk mentesek mi sem tőle, de talán kimondható, hogy olyan erővel, mint ahogy az Egyesült Államokban hat a közgondolkodásra, nálunk nem érvényesül.

Lehet hinni a deficitelméletben úgy is, hogy valaki *nem fogadja el az áldozat hibáztatásának rasszista eredetű gondolatát*. Sőt! Ma Magyarországon is az emberek igen nagy többsége, tegyük hozzá, hogy a pedagógusoknak és a pedagógia területén dolgozó más szakembereknek is a nagy többsége vallja a deficitelméletet, miközben valószínűleg a többségük esetében nem állítható, hogy előítéletekkel viszonyulnának bizonyos társadalmi csoportokhoz. *A deficitelmélet lényege egyáltalán nem az áldozat hibáztatása*. A lényeg az, hogy miképpen tekintünk a társadalmi értelemben, az iskolától függetlenül létező okokból hátrányos helyzetű gyerekekre. Deficitek jellemzik őket az iskolakezdekskor vagy nem? Ez a lényeg, és nem az, hogy a feltételezett deficiteket „termelő” családi, kulturális környezet miért olyan, amilyen. Az egy „másik történet”, fontos a szociológus számára, és szinte érdektelen a pedagógiai folyamatokban érintettek számára.

Az iskola feltételezett deficitekre adott válaszainak vizsgálata során induljunk ki abból, hogy a pedagógusok, az oktatási vezetők, az oktatási adminisztráció számára a probléma ismert, és a döntő többség akar is tenni azért, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek sorsát ne nehezítse még jobban az, hogy a tanulást, annak eredményeit tekintve is hátrányos helyzetűekké válnak. Már az egy nagyon fontos megállapítás, hogy a legtöbben valóban mindjárt az iskola megkezdésekor problémának látják a helyzetet, szinte „tudják előre”, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek nehezebben lesznek taníthatók, több fegyvelmezési problémával kell majd velük kapcsolatban megküzdeni, zavarják majd az órákat. Ezek az elgondolások kifejezetten a deficitelmélettel összhangban, a deficitelmélet „sugallatára” alakulnak ki a pedagógusokban (sok más emberben is, de most figyeljünk az iskolára). Ők persze azt mondják, hogy akár már hosszú idő óta a pályájuk során *megfigyelték* mindezt, ez így van, igazán nem érdemes ezzel kapcsolatban elméleteket gyártani. Aki nek van szeme, az láthatja, hogy tényleg ez történik a tanórákon, ez az a probléma, amit kezelni kellene.

Tudjuk, hogy nem könnyű erről a kérdésről másképpen gondolkodni, de az alternatív megközelítéssel jó lenne barátkozni. Ugyanis mi makacsul azt állítjuk, hogy itt nem megfigyelésekről van szó, hanem a nézeteknek a pedagógusok gyakorlatát irányító és aztán az eredmények kényelmes magyarázatát szolgáltató szerepéről, amiben benne van a tapasztalatok elméletnek megfelelő értelmezése, konstrukciója is. Mindenki tegye fel a kérdést: vajon a hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos „megfigyelhető jelenségek” *miért jöttek létre*. Alapvetően két magyarázat lehetséges: (1) mert eleve ilyenek ezek a gyerekek, deficitesek, hozzák magukkal mindazokat a sajátosságokat, amelyek az iskolához való rossz igazodásukat, a konfliktusokat, a lemaradást eredményezik; (2) az iskola képtelen alkalmazkodni ezeknek a gyerekeknek az aktuális állapotához, hamar elidegeníti őket magától, a tanulástól. Az úgymond „megfigyelt jelenségek” ennek következményei. A második magyarázat szerint az iskola az esetek nagyon nagy részében azt várja el, hogy *a gyerek igazodjék az iskolához*, ami egy teljesíthetetlen elvárás, de egyértelműen része a deficitelméletnek, vagyis a deficitelmélet alapján formálódó iskolai gyakorlat hozza létre az aztán megfigyelhetőként aposztrofált problémákat.

Hogyan viszonyulhat ehhez az egészhez egy egyértelműen a deficitelméletet valló pedagógus? Többféleképpen is. Az első *a problémával való nem törődés*. Vannak pedagógusok, még ha nagy valószínűséggel csak kevesen is, akik lényegében nem vesznek tudomást a problémáról, vagy ha igen, azt nem tekintik a pedagógiai gyakorlatukat befolyásoló tényezőnek. „Igen, vannak hátrányos helyzetű gyerekek, ők mindig lemaradnak a tanulásban. Ez a környezetükön múlik. Nekünk itt az iskolában csak az a dolgunk, hogy rendszeren, színvonalasan tanítsunk, legyen mindenkinek lehetősége elsajátítani a tananyagot” – érvelnek egyesek. Gyakorlatukban fontos szerep jut a tanulási eredményekkel kapcsolatos merev hierarchiák kialakításának, a fegyelmezésnek (a konfliktusos helyzetek tüneti kezelésének), alig kap viszont szerepet a pedagógiai differenciálás, vagy ha igen, akkor annak olyan formái, amelyekben nem érvényesülnek a hátrányos helyzetű gyerekek számára alapvető jelentőséggel bíró komplex feladatok, nincs lehetőség a sokféle megközelítés megjelenésére.

Egy másik „sztenderd”, a deficitelmélet talaján álló viszonyulás a tanulási esélyegyenlőtlenségek kialakulásával kapcsolatban az előbb már bemutatott, *az áldozat hibáztatását középpontba állító nézetrendszer és ennek megfelelő gyakorlat*. Nálunk is van képviselése, még akkor is, ha teljes nyíltsággal nagyon ritkán jelenik meg. Az áldozat hibáztatása e csoport esetében valóban hibáztatás, vagyis a tanulásban mutatkozó esélyegyenlőtlenségek kialakulásáért a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képviselőit teszi felelőssé. E nézettel egyetértők gyakorlata sokféle lehet, azonban nagy valószínűséggel domináns – az előző nézetrendszert vallókhoz hasonlóan – a probléma megoldásának a „jó tanításra” redukálása. „Én megteszem azt, ami tőlem telik, más hibáiért, hanyagságáért, nemtörődömségéért, kulturálatlanságáért nem vállalhatok felelősséget” – bújik ki a felelősség alól az áldozathibáztatók többsége is.

A deficitelméletet elfogadók körében valószínűleg a leggyakoribb szemléletmód vallói *együtt éreznek az esélyegyenlőtlenségeket elszenvedőkkel, helyzetükért nem hibáztatják őket és környezetüket sem.* Ha megkérdézzük, hogy mi okozza a hátrányos helyzetű gyerekek iskolában tapasztalható elmaradását, akkor persze a deficitekre hivatkoznak, közvetlen okként a családi, szociális körülményeket, a lakásviszonyokat, a kistéleplésekre jellemző sajátosságokat sorolják elsősorban, hosszan tudják ecsetelni, miben szenvednek hiányt a hátrányos helyzetű gyerekek, azonban az egészért nem az ilyen sorsra jutottakat teszik felelőssé, hanem valamilyen értelemben általában a társadalmat. A szegénységet például nem maguknak a szegényeknek a rovására írják, hanem valóban *társadalmi, strukturális jellegű okokat* látnak az ilyen helyzetek kialakulása mögött. Sokszor hallható is az a következtetés, hogy az iskola valójában nem képes önerőből megoldani a hátrányos helyzetű gyerekek tanulásban való lemaradásának problémáját, magát a deprivált (ún. megfosztott, megvont) helyzetet kell társadalmilag megszüntetni, olyan viszonyokat kell teremteni, amelyekben a családok életszínvonala között nincsenek akkora különbségek, mint amilyeneket ma tapasztalunk. Az így gondolkodó pedagógusok döntő többségét a jószándék vezérli. Szeretnének segíteni, és a gondolkodásukat irányító deficitelmélet alapján azt az általánosan elfogadott megfontolást követik, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknek *felzárkóztatásra* van szükségük. A cél az, hogy a „deficitos gyerekek” gyorsabban fejlődjenek, mint a többiek, behozzák lemaradásaikat, hogy utána már ne is lehessen hiányosságokról beszélni.

Itt már nem is csak az egyes pedagógusok szemléletmódját érdemes vizsgálni, hanem azt, ahogyan a szervezet egésze, *az iskola, a nevelőtestület* hozzááll ehhez a feladathoz. Pedagógiai programok visszatérő részletei azok, amelyek a differenciálás feladatát a *felzárkóztatás* és a *tehetségnevelés* kettősségével azonosítják. A komplexitás megragadásának, a legkülönbözőbb tanulói csoportok igényei kielégítése szándékának, vagyis a pedagógiai alaposságnak az érzetét kelti általában a pedagógusokban a feladatok ilyen kijelölése. „Mi mindkét feladatot a magunkénak valljuk, nálunk nemcsak a tehetséges gyerekek, hanem a hátrányos helyzetűek is megfelelő támogatásban részesülnek” – állítják elképzeléseiket kommentálva, közben még csak észre sem veszik, hogy „sikerült” a tehetséges tanulók csoportjával a hátrányos helyzetűek csoportját szembeállítani, mintha egy hátrányos helyzetű tanuló nem lehetne tehetséges.

A hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása pedig *plusz erőforrások* mozgósítását igényli. És e kérdésben ismét további differenciálódás jön létre a pedagógusi elképzelésekben. Vannak kétségtelenül olyanok a szakmában, talán nem is kevesen, akik szinte önfeláldozó módon igyekeznek minél többet segíteni a hátrányos helyzetű gyerekeknek. Nem várnak érte ellenszolgáltatást, de sok tanórán kívüli segítséggel, korrepetálással, feladatadással, egyéni foglalkozások szervezésével, mindennapi problémáikkal való emberséges törődéssel tesznek azért, hogy egy-egy hátrányos helyzetű tanuló jobb eredményeket érjen el. Vannak iskolák, amelyekben ez már szinte normává vált, hallgatólagos, de legalábbis az írásban kijelölt feladatok között nem szereplő elvárás. Másol, más

pedagógusok esetén a felzárkóztató jellegű tevékenységek nem részei a „hivatalos” munkatevékenységnek, plusz teendők, amelyeket hajlandók elvégezni, ha azért külön juttatás jár.

A felzárkóztatáshoz való viszony abból a szempontból is lehet kétféle, hogy ki mit tekint a legfontosabb feltételének. Sokan vannak, akik – az előbb leírtak szerint – a megfelelő anyagi forrás rendelkezésre állását vagy/és az önfeláldozó pedagógiai tevékenységet tartják a döntőnek. Vannak azonban olyan pedagógusok és más pedagógiai szakemberek, akik *felvetik a felzárkóztató tevékenység minőségének a problémáját is*. Születtek kritikai elemzések azokról a tanulásszervezési formákról, amelyek keretében a magyar iskola-rendszerben szervezett módon kísérleték megoldani a problémát a korábbiakban (vagy bizonyos módok esetében akár ma is). Korábban egyáltalán nem volt elszigetelt jelenség a felzárkóztató, kis létszámú osztályok indítása. Nyilván előfordult egyes esetekben, hogy a törekvés sikert eredményezett. Valószínűleg akkor sem maga a forma megfelelő volta lehetett a siker záloga, hanem a kiemelkedő pedagógusi tevékenység. De az esetek nagy többségében a hátrányos helyzetű gyerekek elkülönült, kis létszámú osztályokban való tanítása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Nem voltak jobb az eredmények, mintha a gyerekek együtt tanultak volna a többiekkel, és a próbálkozás lezárása után, amikor ezen osztályok tanulói átkerültek a nagyobb létszámú csoportokba, ugyanazokkal a problémákkal kellett szembenéznük, mintha nem is történt volna semmilyen felzárkóztatás.

A gyengébb tanulók felzárkóztatására törekvés eredménytelen marad a *rétegmunka* szervezése során is (és ez még ma is „divatos megoldás”). A rétegmunkát mindenki jól ismeri, csak nem biztos, hogy ilyen megnevezésben. Klasszikus formája az, amikor három padosor van az osztályban, az egyikben a gyenge, a másikban a közepes, a harmadikban a jó eredményeket elérő gyerekek ülnek, és a tanóra nagy részében egyénileg dolgoznak a három „szintnek” megfelelő háromféle, eltérő nehézségű munkalap feladatainak megoldásán. A módszert legitimáló érv egyszerű: így a jó tanuló is optimálisan fejlődhet, és a gyenge tanulónak is lehet sikerélménye. Valójában azonban *a rétegmunka szervezése is növeli a tanulók közötti különbségeket*, vagyis nem eredményez felzárkózást. Ha valamilyen tanulnivalóval kapcsolatban a jobb tanuló nehezebb (tegyük hozzá, nagyon sok esetben változatosabb, érdekesebb) feladatokat oldhat meg, mint a gyengébb tanuló, akkor az előbbi várhatóan nagyobb mértékben fejlődik, vagyis valóban nőnek a különbségek. Az ilyen „differenciálás” (amit nem is nevezhetünk annak) nem veszi figyelembe a tanulók sajátos erősségeit, nem épít azokra, nem igazodik a tanulás módjában a gyerekek között meglévő különbségekhez, és más minőségi jellegű eltérésekhez, csakis a mennyiségi különbségekre reflektál. Hasonló egyébként a hatása a *nívócsoportos oktatásnak* is, mint ahogy minden olyan tanulásszervezésnek, amely során leszállított és megemelt követelményeket állítunk ugyanazon tanulási feladatokkal kapcsolatban a különböző „fejlettségi fokon” állónak képzelt tanulók elé. Már akár a „fekete pedagógia” kategóriájába is besorolhatók az olyan megfontolások, hogy a gyengébb tanulónak inkább gyakorló jellegű, az alapismeretek jobb bevéését lehetővé tevő tanulási folyamatokat szervezzünk, míg a jó tanulónak adhatunk érdekes, izgalmas, összetettebb, kihívást jelentő feladatokat. A „jó”

és a „gyenge” tanulók csoportjai pedig szinte pontos átfedésben vannak a legtöbbször a „jobb helyzetben lévő” és a „hátrányos helyzetű” tanulók csoportjaival.

A deficitelméleten alapuló gyakorlati megfontolások azonban nem csak a felzárkóztatás ideológiájának érvényesítéseként jelenhetnek meg. Mint már az elméletek áttekintése során is láthattuk, a deficitelmélet megfontolásait kiegészítve a szelekció, a szegregáció jelenségével összefüggő következményekkel, új megközelítésmódok keletkeznek. Ahogy elméleti téren, a gyakorlatban is jelen van a problémák megoldásának keresése során *a gyerekek együtt vagy elkülönült formában történő nevelésének a számbavétele* is. Továbbra is a deficitelméletből indul ki a gyakorlati megoldások keresése, a társadalmi értelemben vett hátrányos helyzetet a tanulási esélyegyenlőtlenségek kialakulása során továbbra is alapnak tekintik azok, akik így gondolkodnak, azonban az iskolát és az iskolarendszert már nem gondolják annyira ártatlannak, mint a felzárkóztatás mindenható szerepében hívők. A szegregációelmélet azt állítja, hogy a deficitek érvényre jutásához az is „kell”, hogy jelentős legyen a szegregáció, vagyis a különböző háttérrel rendelkező gyerekeknek az iskolarendszerben való elkülönítése.

A szegregációelméletnek megfelelő pedagógiai gyakorlat nem elsősorban az egyes pedagógusok tevékenységére összpontosít. Ha az oktatásirányítás, egy iskolafenntartó, vagy akár egy iskola vezetése elsősorban ebben az elméletben hisz, akkor az iskolák, és az iskolákon belül *az osztályok, tanulócsoportok összetételének formálásával* igyekeznek csökkenteni az esélyegyenlőtlenséget. Meg kell szüntetni a szegregációt, meg kell akadályozni, hogy az intézmények, az osztályok, tanulócsoportok társadalmi összetétele homogén legyen, a különböző társadalmi háttérből jövő tanulók együttnevelésére van szükség. Ha ez együtt jár azzal, hogy támogatásban nem teszünk különbséget a különböző intézmények között, akkor abban reménykedhetünk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók (nem szokás hozzátenni, de valójában a gyengébb tanulók, az úgymond „problémás” tanulók) túlreprezentáltsága az oktatás legkülönbözőbb szintjein megszűnik, s így elhárulnak az akadályok a felzárkóztatás előtt, érvényesülhet a pedagógusok szakmai tudása. Mert ezen elmélet képviselői úgy gondolják, hogy ha túl sok hátrányos helyzetű, deviáns, „problémás”, gyengén tanuló gyerek van egy helyen (ezek a kategóriák valóban ilyen differenciálatlanul jelennek meg a leírásokban), akkor lehetségessé válik a színvonalas tanulásirányítás, a hátrányos helyzetű gyerekek nem maradnak le a tanulás során.

Így a szegregációelmélet által meghatározott (de háttérben a deficitelméletet is érvényesítő) oktatási gyakorlat mineműsége egyszerűen *oktatáspolitikai, oktatásirányítási kérdéssé válik*. Mennyire vagyunk képesek heterogénné tenni az országban, vagy egyes területeken, vagy egyes fenntartókhoz tartozó iskolákban, vagy akár egy iskolában a társadalmi háttér szerinti összetételt? – Egyszeriben ez lesz az esélyegyenlőtlenség probléma megoldásának fő gyakorlati kérdése.

Ezzel a szegregációelméletre épülő, inkább oktatásszervezési, oktatáspolitikai praxissal kapcsolatban azonban súlyos gondok vannak. A *szegregáció* – legalábbis a mi értelmezésünkben – a tanulók olyan *túl- és alulreprezentáltságot eredményező* eloszlása (*szelekció*)

a rendszerben, amely egyes csoportok *diszkriminációjával* jár együtt. Egy sokat mondó egyszerű „képlet” szerint: szegregáció = szelekció + diszkrimináció. Ahhoz, hogy a túl- és alul-reprezentáltsága bizonyos csoportoknak megszűnjék, a szelekciót mindenképpen jelentős mértékben kell csökkenteni. De gondoljunk bele, hogy ez mit jelentene! Alapvetően újra kellene gondolni olyan oktatási formák létezését, mint a hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumok, a két tanítási nyelvű oktatás, az intézményeken belül a tagozatos, emelt szintű képzés. De alapvetően meg kellene változtatni az iskolaszervezetet is, hogy ne 10 vagy 12 éves korban, de még csak ne is 14 évesen kelljen dönteniük a gyerekeknek (családjaiknak) egész életet alapvetően befolyásoló pályaválasztási kérdésekben. El kellene törölni a középfokú képzésbe való bekerüléskor működő felvételi rendszereket. Le kellene zárni azokat az utakat, amelyek a köznyelv által elitnek nevezett iskolákba vezetnek, vagyis például a nagy történelmi egyházak iskoláiba való bekerülés szelekciót növelő szerepét is ki kellene kapcsolni. Hátrányos helyzetű régiókban működő, számos szinte teljesen homogénné vált iskolával kezdeni kellene valamit, ami akár a megszüntetés is lehet, ha van ezzel kapcsolatban helyi szándék. Százas nagyságrendben meglévő, cigány gyerekeket nagy arányban tanító gettósodó és gettóiskolák problémáját kellene rövid idő alatt megoldani. És ezzel meg nem is soroltunk fel minden, szelekcióval kapcsolatos problémát.

A rendkívül nehezen megoldható problémák ezen nyomasztó kiterjedésű halmazával szembesülve háromféle kezelés terve és részben gyakorlata alakult ki. Egyrészt *lehet az egészet úgy hagyni, ahogy van*. Marad a szelekció, marad a diszkrimináció, vagyis marad a szegregáció. Ez van ma. A másik lehetséges kezelésmód, hogy az aktuális oktatáspolitikai vállalja, hogy szembeszáll minden itt erősen érvényesülő, és a struktúrák átalakítása ellen ható társadalmi érdekekkel, és *mégiscsak véghezvisz egy széles körű deszegregációs programot radikális megoldásokkal, viszonylag gyorsan*. Mivel tanulmányunkban oktatáspolitikai kérdésekkel legfőljebb érintőlegesen foglalkozunk, erről a megoldásról csak annyit mondunk, hogy egy ilyen oktatáspolitikának nagy valószínűséggel nem lenne hosszú jövője a magyar társadalomban, de még az is elég valószínű, hogy e radikális lépéseket vállaló politikai hatalom is rövid időn belül elbukna. A harmadik megoldás türelmesebb, és ugyan ez is a szegregáció fokozatos kiküszöbölését tűzi ki céljaként, azonban nem a formák átalakításával, hanem e formák létalapjának gyökeres megváltoztatásával. Ugyanis a szelekcióval, szegregációval kapcsolatos súlyos hazai helyzet fennmaradásának záloga *a pedagógiai kultúra átlagosan alacsony fejlettségi szintje*. A szülő elviszi a községből máshová tanulni a gyermekét, mert a falu saját iskolájában egyre nagyobb arányban vannak hátrányos helyzetű, az adott pedagógiai feltételek keretei között, az adott felkészültségű pedagógusok által nehezen nevelhető gyerekek. Az általános iskola felső tagozatán a megfelelő pedagógiai tudás nem rendelkezésre állása következtében – a szülő így értékeli a helyzetet – a gyerek további megfelelő fejlődése nem biztosítható, el kell vinni őt egy jóval erősebb iskolába. És működik a *spontán szelekció*, amelyhez a fent már bemutatott formák a szervezeti kereteket is biztosítják. Ha a gyerek körzeti iskolájában ugyanúgy lehetősége lenne kibontakoztatni képességeit, ha semmilyen kár nem érné őt azzal, hogy

heterogén összetételű csoportba jár, sőt, jól láthatók lennének ennek az előnye, akkor nem kellene sehová sem vinni a gyereket. Dehogyan kell megszüntetni a hat és nyolc éves folyamatos iskolákat, a tagozatot, dehogyan kell valamilyen módon „lefokozni” az elötté vált iskolát! Minden iskolát alkalmassá kell tenni arra, hogy minden gyermeket optimálisan tudjon fejleszteni. *A szelekció, a szegregáció problémájának megoldása a pedagógiai kultúra jelentős mértékű átalakítása, fejlesztése.* Veszítse el minden szelektív oktatási forma a létalapját!

Ez hosszú folyamat lesz? És még az elhatározottság sem érzékelhető a végig vitelére? Így van. De ha valóban és érdemben meg akarjuk oldani ezeket a problémákat, akkor nincs más út – szerintünk.

Végül az *adaptív pedagógiai elképzelések gyakorlatban való érvényesüléséről* kell szólni néhány szót. Kiderült eddigi állításainkból, megfogalmazásainkból, hogy mi az iskolai esélyegyenlőtlenségek kezelésének csak ezt a harmadik elméletét és annak gyakorlati megvalósítását tartjuk megfelelőnek. A másik két elmélet a deficitelméletre épül, és mi a deficitelmélettel nagyon nem vagyunk jó barátságban. Kétségtelen, hogy a gyakorlatban a pedagógusok a tapasztalataikat ma még rendkívül nehezen tudják úgy értelmezni, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek nincsenek az iskolakezdés pillanatában tanulási hátrányban a többiekkel szemben, és minden tapasztalatuk azt mondatja velük, hogy a magukkal hozott hátrányos helyzetük, a családok erőforrásainak hiánya vagy erős korlátozottsága a közoktatásban végig negatívan befolyásolják majd a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai pályafutását. Nem véletlen, hogy e tanulmányban szerepet szántunk a konstruktivista tanulásszemlélet bemutatásának. *A pedagógusoknak is minden tapasztalatuk konstrukció eredménye*, e konstrukciót pedig mindig az előzetes tudás határozza meg. Hátrányokat lát a pedagógus egyes gyerekek esetén, mert a deficitelmélet határozza meg ezen a téren a gondolkodását. A „deficit-szemüvegen” keresztül látja a világot, annak megfelelően értelmezi a jelenségeket, folyamatokat, összefüggéseket. Nem jut el odáig – sajnos a mai gyakorlatban alig van olyasmi, ami erre ösztönözné –, hogy az okokat és az okozatokat másképp rendezze magában, nem jut el odáig, hogy meggondolja a gyerekek állapota, és a pedagógiai hatás milyensége értelmezésének alternatíváit. Idősebb pedagógusok esetén akár már több évtizedes beidegződések működnek, de a fiatalabbak is már nagyon sokszor megerősödtek korábban megkonstruált elméletük „igazában”. Mindig „visszaigazolták” a tapasztalatok, hogy ezek a gyerekek tényleg deficitekkel jönnek be az iskolába, s hogy ezek a hiányok végig hatnak. Tudjuk, nagyon jól értjük, hogy *ezt a gondolkodást rendkívül nehéz megváltoztatni.*

De meggyőződésünk, hogy *nem megy másképpen.* Végig kellene gondolni az alternatívákat. Legelőször azt – és írtunk már erről fentebb részletesen –, hogy a gyerekek iszonyú sokféle sajátossággal rendelkeznek, és iszonyú sokféle módon különböznek egymástól, s hogy a hátrányos helyzetűek deficitjei, amiket sokan annak tartanak, csak a sajátos iskolai norma, a középosztályi kultúrát kiemelő hozzáállás szerint tekinthetők deficiteknek. Vagyis egyáltalán nem deficitek. Vagy másképpen: minden tanulónak van sokféle deficitje

és sokféle jól fejlett sajátossága. A jól ismert, pszichológiakönyvek sokaságában közölt, az érzékcsalódásokat szemléltetni kívánó ábrán egy fiatal, nagy kalapos hölgyet látok, majd, amikor figyelmeztetnek rá, hogy más is láthatok, akkor már képes vagyok észrevenni, hogy egy idős hölgy látható a képen. Aztán már magam tudom irányítani, csak az agyam segítségével, hogy mit lássak. Hogy mit látok a hozzám eljutó információkban a gyerekekkel, a sajátosságaikkal kapcsolatban, az jelentős mértékben függhet tőlem, az agyamtól, az előzetes tudásomtól. Egyik „látvány” sem igaz vagy hamis. Ahogyan a képről nem állíthatom, hogy igaz, hogy egy fiatal hölgyet ábrázol, és azt sem mondhatom, hogy igaz, hogy egy idős hölgy látható rajta. A kép esetén nem kell eldöntennem, hogy melyik értelmezést tartsam adaptívnak, a hátrányos helyzetű gyerekek állapotának meghatározásánál viszont igen. *Más pedagógiai gyakorlatra van szükség* akkor, ha deficitekkel írom le a gyerek személyiségét, és másra akkor, ha egyedi, a minden gyermekre érvényes különbözőségeket látom benne. Dönthetek így is, dönthetek úgy is. E tanulmány szerzőinek az a véleménye, hogy *sem egyéni szinten, sem társadalmi szinten nem adaptív ma már a deficitelmélet alapján dönten*i. Mert nem vezet sehová, ezt az iskolai esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölésében (szerintünk a kialakulásuk megelőzésében) mutatott, évszázados tökéletes sikertelenség véleményünk szerint kellően alátámasztja. Valami másba kell kezdeni, és erre való az adaptív pedagógia esélyegyenlőtlenségi elmélete, az annak megfelelő gyakorlat.

Az esélyegyenlőtlenséget elsősorban nem csökkenteni, illetve megszüntetni kell, hanem mindenekelőtt meg kell előzni a kialakulását. Mint láttuk, az adaptív elmélet szerint a hátrányos helyzetű gyerekek az iskola megkezdésekor még nincsenek tanulási hátrányban. A hozzájuk igazodni képtelen iskola gyakorlata alakítja ki a hátrányos helyzetet, ami most már tanulási esélyegyenlőtlenség, hiszen aki elmarad a tanulásban, az az élet számos területén lesz esélytelen. Van persze olyan helyzet, amikor az iskolázás megelőző szintjein már kialakultak a tanulási esélyegyenlőtlenségek, és akkor azokat valóban csökkenteni kell. De nem felzárkóztatással, hanem olyan tanulási környezetek kiépítésével, olyan tanulási folyamatok szervezésével, amelyek igazodni tudnak minden gyermek sajátosságaihoz.

Milyenek a *megfelelő tanulási környezetek*, milyenek a *megfelelő tanulási folyamatok*? Szerencsére a pedagógiában az elmúlt 100-120 év fejlődése során kiépültek azok a módszertani alapok, amelyek gazdag tárházzal szolgálnak a megfelelő eljárások kiválasztásához. Csakis az *érdemi pedagógiai differenciálás érvényesítése* lehet sikeres. El kell felejteni, hogy a differenciálás azonos a tehetségnevelés és hátránykompenzálás tandemmel, de azt is, hogy a gyerekek adott területen állítólag felmérhető tudásszintjéhez igazodó nehézségű feladatokkal kell őket fejleszteni. Felejtjük el a különböző fejlettségű gyerekek elkülönített fejlesztését, csakis az együttnevelés, a kooperativitás maximális felhasználása jöhet szóba. *Komplex, sokféle tevékenységet igénylő és sokféle tudás felhasználását lehetővé tevő tanulási folyamatokat szervezzünk* (projektek, komplex csoportfeladatok, az iskolát befoglaló közösség életében is fontos szerepet játszó gyakorlati jelentőségű feladatok, összetett esettanulmányok készítése, sokféle meg gondolást igénylő, hosszabb munkafeladatok, például mestermunka-készítés szervezése stb.). Minden tanulónak (ne csak a szakkörökre

járóknak, a tagozatos osztályokban tanulóknak) legyen meg a lehetősége kevés, akár csak egyetlen területen is nagyrészt *önszabályozott tanulás keretében* nagyon magas színvonalú tudást konstruálni, ehhez az iskola tanterve bőkezűen biztosítson megfelelő időt. A tanulók ne csak tárgyai, hanem kifejezetten az *alanyai* lehessenek saját nevelésük folyamatának, legyen részük a tanulási tervek kidolgozásában, feladatok és célok, követelmények kijelölésében, a tanulás szervezésében és az eredmények értékelésében.

Mint látható, ebben a messze nem teljes felsorolásban egyáltalán nem volt szó a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének valamifajta specifikumairól. Azért, mert azt gondoljuk, hogy ilyenek nincsenek. *Minden gyerek vegyen részt egy nagyon gazdag iskolai nevelés alakításában is és kivitelezésében is, valamint az eredmények értékelésében is.* A nagy gazdagság hivatott arra, hogy minden tanuló olyan tanulási folyamatokban vegyen részt, amelyek az ő optimális fejlesztését szolgálják. Akár hátrányos helyzetű, akár nem. Ilyen pedagógiai kultúra érvényesítésében a pedagógus végre megtalálja igazi szerepét: pedagógiai tudását felhasználva terelni a folyamatokat, felajánlani lehetőségeket, szervezni a döntéseket, a végrehajtás folyamatát, az értékeléseket, ösztönözni, motiválni, jó légkört teremteni, lehetőségeket, feltételeket biztosítani.

Végezetül: az esélyegyenlőtlenségek kezelésének adaptív pedagógiai modellje *nem utópia*, hiszen nagyon sok helyen érvényesült már. Érvényesült és ma is működik azokban az országokban, amelyekben a tanulási eredmények – a nemzetközi tudásszintmérések tanúsága szerint – nem függnék össze erősen a tanulók háttérével. Érvényesült minden olyan iskolában, és erre vannak magyarországi példák is, ahol tudatosan, vagy ösztönösen, de a pedagógusok képesek voltak megállítani a hátrányos helyzetű gyerekek leszakadását, sőt, a folyamatot meg tudták fordítani. E példák egyikében sem játszik meghatározó szerepet a felzárkóztatás. Szerepet kap viszont egy egészen más, bár lényegét tekintve régóta ismert pedagógiai kultúra.

Összefoglalás

A fogalmi tisztázás során kiderült, hogy a társadalomtudományokban, a szociális területen folytatott gyakorlatban értelmezett méltányosság fogalomnak a társadalmi értelemben hátrányos helyzetű gyerekek intézményi nevelésére való alkalmazása valójában az esélyegyenlőtlenségek deficitelméletének elfogadását jelenti. Ha a méltányosság az egyenlőtlenségek csökkentését szolgáló tevékenységek összességét jelenti, és azt gondoljuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek iskolába kerülésükkor, az első pillanattól kezdve ezt igénylik, akkor ezzel valóban teljes mértékben elfogadtuk a deficitelméletet. Így a méltányosság fogalmának használata az oktatásban leszűkül annak a helyzetnek a kezelésére, amelyben a gyerekek már egy korábbi iskolafokon esélyegyenlőtlenségi helyzetbe kerültek éppen az egyoldalú preferenciákat érvényesítő intézményes nevelés keretei között, és most már valóban csökkenteni kellene ezeket az egyenlőtlenségeket. Ugyanakkor itt pedagógiai tevékenységről van szó, amellyel

kapcsolatban – reméljük – sikerült láttatnunk, hogy hagyományos, elsősorban a felzárkóztatás „ideológiáját” képviselő módjai hatástalanok, és csakis a nagyon gazdag tanulási tevékenységrendszerek szervezése, a sokféle megközelítés tanulás során történő érvényesítése, a sokféle előzetes tudás felhasználását igénylő tanulási folyamatok kialakítása lehet megfelelő megoldás.

A szerzők értelmezési keretnek, elméleti háttérnek a jelenleg legkorszerűbbnek tekintett konstruktivista pedagógiát választották, mely szerint a tudás egyéni és folyamatos konstrukció, minden ember (diák, tanuló, felnőtt stb.) saját, belső, személyes tudásrendszer hoz létre élete folyamán. E tudásrendszer (Világmodell) az egyén által érzékelt és értelmezett környezeti hatások belső értelmezési folyamatai alakítják, és a megkonstruált tudások legjelentősebb jellemzője a szituatív hasznosság.

Ezek belátása alapvetően alakítja át a pedagógus feladatáról és szerepéről alkotott eddigi, hagyományos elképzeléseinket. Mert ha a tanulási folyamat nem objektív tudáselemek bensővé válását jelenti (mint ahogyan ez a vélekedés uralja a hazai pedagógiai gondolkodást), hanem egyéni tudáskonstrukció, akkor a kulturális átörökítés (Géczi 2006) ambíciójába és gyakorlatába beleragadt, tudás- és ismeretátadásra optimalizált tanítási módszerek egyszerűen érvénytelenek. Nem lehet a pedagógus tudásosztó feladatáról, tudásforrás funkciójáról beszélni, az értékelés nem objektív tartalmak elsajátított (!) mennyiségét figyeli stb. Hanem a valódi pedagógia-szakmai kihívás és feladat az, hogy az adott gyermek, az adott csoport számára olyan támogató, fejlesztő tanulási környezetet tervezzünk, amely a konstruktivista tanuláseméleti keret alapvetéseinek megfelelően az egyes gyermekek egyéni előzetes tudásait, adott témában a kontextuális tudásrendszerüket, és a pedagógiai célokat veszi figyelembe.

Ez a tanulási folyamathoz alkalmazott pedagógia tehát nem azért személyfókuszú, mert figyelembe veszi a gyermekek *közötti* különbséget – hanem mert felismeri, hogy a tanulás egyéni folyamat, és hogy bármiféle összehasonlítás éppen, hogy nem értelmezhető. Mindig, minden esetben a tanuló gyermek egyéni sajátosságai – a belső tudásrendszerét megismerve és alapul véve – kell, hogy meghatározzák a tanulás-tanítás tervezését. A pedagógiai értékelés mindezek fényében már nem egy osztály átlagos teljesítményéhez képest sorolja be a diákot, nem a „mit várok tőled” megközelítés jegyében mérlegel. A gyermek feladata saját tudásának adaptívításáról visszajelzést adni, ezzel is erősítve a saját tanulási folyamat irányításának képességét, tudatosságát.

Ha mindezeket összevetjük a méltányosság fentebb áttekintett értelmezéseivel, a következőt fogjuk találni: a konstruktivista pedagógia azzal, hogy az egyes gyermeket holisztikusan közelíti meg, a tanulástámogatásban az egyéni tanulási szükségletekre fókuszál, kiindulva az egyéni előzetes ismeretek rendszeréből, nem állítja elő azt a helyzetet, hogy a tanításfókuszú, tartalomfókuszú (azaz standard elvárásokkal élő) folyamatokban szükségszerűen megjelenő egyéni eltérések a diákokat egymáshoz képest minősítsék. Azaz az iskolán kívüli társadalmi hátrányok se nem értelmeződnek, se nem érvényesülnek a gyermek tanulási folyamataiban.

És amennyiben ez így történik, azt látjuk, hogy értelmét veszítette, okafogyottá vált a méltányossággal kapcsolatban megfogalmazott, *kompensatorikus* elvárásrendszer.

Irodalomjegyzék

- Csongor Anna (1992). Cigány gyerekek az iskolában. *Phralipe* 1992/2. 14–19.
- Ercse Kriszta (2020). Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban. *Új Pedagógiai Szemle* 2020/3–4. 73–85.
- Géczi János (2006). A tudásátadás történelmi formái és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/9. 3–25.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Learning and Knowing*. Falmer Press, London.
- Györgyi Zoltán és Kőpatakiné Mészáros Mária (2011). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–398.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle* 2009/11. 959–1000.
- Knausz Imre (2001). *A tanítás mestersége*. IFA, Miskolc.
- Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2006). A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.) *Hatékony tanulás*. ELTE PPK NDI. 9–19.
- Radó Péter (2000). Egyenlőtlenségek és méltányosság a magyar közoktatásban. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 343–362.
- Radó Péter (2007). Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 2007/4. 24–36.
- Réthy Endréné (2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány* 2020/4. 21–34.
- Varga Aranka (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Az óvodák jelene, jövője

Nagyon szépen köszönöm a lehetőséget, hogy első staféta-táborosként máris átvehetem a stafétát, és előadhatok. Nagyon megtisztelő számomra, köszönöm szépen ezt a lehetőséget. Villányi Jutka biztatott mindvégig, hogy ragadjam meg ezt a lehetőséget, és beszéljek egy nagyon aktuális témáról.

A pandémiás időszakban mit csinálhattak otthon az óvodás gyerekek? Azért utalok erre, mert általában véve mindig a digitális oktatásról és az iskolai tevékenységekről beszélünk – kiemelve a helyállást. Ami igaz, mivel a pedagógusok nagy része pillanatok alatt átállt erre az új rendszerre. De el kell, hogy mondjam, egy kicsit háttérbe szorulnak az óvodapedagógusok, mint oly sokszor, amikor a teljes pedagógiai társadalomról beszélünk. A mi óvodapedagógusaink többsége Magyarország-szerte tényleg becsülettel helytállt, és igyekezett a szülőknek minden olyan lehetőséget megadni, amely egy kicsit online közvetítette feléjük azokat a módszertani gyűjteményeket, amikkel ők maguk rendelkeztek, és fáradoztak azért, hogy minél több ötletet gyűjtsenek, adjanak át és mutassanak be a gyerekeknek, a szülőknek, a gyerekekkel való mindennapos alkotó tevékenységek megvalósítása érdekében.

Tudok olyan, kicsit már-már túlkapásként is felfogható szolgáltatásról, amikor az óvodapedagógusok még az esti mesét is átvállalták a szülőtől, és online meséltek a gyerekeknek. Mégis: mennyire fontos, hogy így online próbáljuk a gyerekeinkkel tartani a kapcsolatot, mennyire életkorspecifikus megvalósítani a nevelésüket ilyen módon.

Előadásomban megfogalmaztam olyan értékeket, amelyek a magyar óvodai nevelés jellemzői, és elvárások is a magyar óvodai nevelés megvalósításának folyamatában. A nyitó mottó egy szép idézet Brunsvik Teréztől. Ez a mondata 1822 körül datálódik, és kifejezi azt, amiről szeretnék most beszélni: „*A nevelés teremti az embert, és az ember a hazát.*” Én református vagyok, nekünk meghatározó az a hármasság, ami már a Luther-időszakban is élt: a keresztyén gyülekezet, a keresztyén család és a keresztyén értékrend. Számunkra ez a meghatározója a gyermek nevelésének. Ez a hármasság a mi jövőnknek a záloga a református intézményekben. Friss diplomásként láthattam,¹ hogy a Debreceni Egyetemen kutatási témaként jelent meg „a református óvodák jelene és jövője”. 30 éves szakmai tapasztalatomon belül 22 óvodában végeztem fenntartóváltás során átadás-átvételt. S volt, amikor az alapoktól indulva segítettem a fenntartónak az intézmény alapításától kezdődően egészen a működési engedély kiadásáig.

Miért aktuális ez a téma? Kormányzati támogatásból a református egyház és a katolikus egyház kapott egy lényeges kormányzati támogatást. A református egyház 30 milliárd

¹ Neveléstudományi bölcsész szakon végeztem, Oktatásmenedzsment szakirányon 2020-ban.

forintot kapott óvodafejlesztési program megvalósítására, a katolikus egyház – mivel ők többen is vannak – 68 milliárd forintot. A reformátusok tekintetében tudok adatokat mondani: ez az összeg arra lesz elegendő, hogy 36 új óvodát hozzunk létre teljesen zöldmezős beruházással, és 32 óvoda bővüljön, illetve újuljon meg. Összesen 5500 férőhely létrehozása történik meg.

Arra is választ fogok adni, hogy miért is gondolja a kormányzat azt, hogy a történelmi egyházakon belül a két legerősebb egyházi intézményhálózatot fogja támogatni, ezen belül is az óvodát. A kutatásokban kerestem e kérdésre a választ. Eléggé szerény ebben a témában a szakirodalmi repertoár. Nyilván kellett tanulmányoznom egy határon túli kitekintés szempontjából is a „Kárpát-medencei óvodafejlesztési programot”, amely jelen pillanatban is zajlik. Mi is a református egyházon belül nagyon tüzetesen néztük meg településenként azt, hogy az óvodát igénylő egyházközségek, egyházmegyék, egyházkerületek igénye megalapozott-e. A demográfiai helyzet lehetővé teszi-e azt, hogy az adott településen református óvoda működjön az önkormányzati óvodák mellett?

Ami működésünket meghatározza: az Alaptörvény cikkelyei, illetve a Nemzeti Köznevelési Törvény, valamint az ágazati jogszabályok, a 20/2012-es EMMI-rendelet, a működési rendeletünk. A leghangsúlyosabb szerepet elsősorban a szakmai pedagógiai programunk jelenti, amelynek meghatározó alapja a 363-as sorszámú 2012-es kormányrendelet, amely 2018-ban módosult. Úgy gondolom, hogy minden a helyére került, hiszen az Alaptörvényben deklarálódott már az, hogy minden Magyarországon létező szervnek kötelessége a keresztény kultúra védelme. És itt nem arról van szó, hogy rá akarjuk erőltetni mindenkire, hogy jelenjen meg a keresztény szellemiségben történő nevelés, hiszen a felekezeti intézményeknek ez a sajátosságuk. Ugyanaz működik a felekezeti óvodákban, mint bármelyik önkormányzati óvodában, tehát ugyanazok az óvodapedagógiai alapelvek és tevékenységi rendszer ugyanúgy megvannak. Csak egy többlettel egészül ki: minden nap van egy-egy áhitat, amely az önkormányzati óvodákban működő beszélgető körhöz hasonló. A bibliai történetek feldolgozása a gyermek életkori sajátosságához mérten játékos formában történik. A keresztény szellemiség áthatja az egész napot, az egész hetet, az egész óvodai nevelést, hiszen vannak közös imádságok étkezés előtt, étkezés után, lefekvés előtt, és ezek rendszeres alkalmak. Tapasztalatból mondom, mivel hat évig voltam egy református óvoda vezetője, hogy elsősorban nem a vallást gyakorló szülők írták gyerekeiket a református óvodába, hanem azok a szülők, akik úgy gondolták, hogy református keresztény szellemben szeretnék nevelni gyermeküket. Természetesen a beiratkozáskor nyilatkozatot kell tenni írásban, hogy elfogadják ezt a szellemiséget, és egyetértenek vele.

Ami az elmúlt esztendőben szintén nagy port kevert a médiában, hogy megváltozott az óvodáztatási kötelezettség, illetve módosult a tankötelezettség eljárásrendje. A szülő kérelmet nyújthat be közvetlenül az Oktatási Hivatalhoz, illetve május 25-ig kérelmezhet a Kormányhivatalnál, hogy szeretné gyermekét még 1 évig otthon tartani. Nyilván ez azoknak a gyerekeknek ad lehetőséget, akiknél biztosított a rendszeres étkezés, a szülői háttér, és olyan nevelést kap, ami nem gátolja őt abban, hogy majd 4 éves korában kezdje

csak az óvodát. De 4 éves korában el kell kezdenie. Eddig 5 éves korig szólt az engedmény, de ezt az életkort leszállították, és minél hamarabb be kell kerülniük a rendszerbe.

Mit is várunk el egy XXI. századi óvodai neveléstől? A magyar óvodai nevelés értékeinek megőrzését: az egyénre szabott nevelést, vagyis annak elismerését, hogy mindenki az egyéni képességéhez mérten és egyéni ütemének megfelelően fejleszthető. Mi ezt szem előtt tartjuk, és nyilván mindenki (ha már esélyegyenlőségről beszélünk) számára ugyanazon a módon hozzáférhető az óvodai nevelés. Lényeges, hogy életkorspecifikus a nevelés, és amint említettem, próbáljuk szeretve nevelni a gyermekeinket. A „szeretve nevelés” indukálja azt, hogy a testkontaktus meglegyen a gyerekekkel. A befogadáskor ölebe vesszük a gyermeket, mondókákat mondunk, mi is folytatjuk az óvodában a családi nevelést, vagy próbáljuk pótolni, és sok esetben át is vesszük a családtól az alapvető dolgok megismertetését. Fontos, hogy a szabad játék van túlsúlyban az óvodák napirendjében, mindent játékosan próbálunk. A párhuzamosan folytatott tevékenységek során az ismereteket átadjuk a gyermekeinknek, és biztosítjuk, hogy minél több tapasztalatot tudjanak szerezni. Lehetőséget biztosítunk kirándulások, séták alkalmával, és lehetőséget biztosítunk arra is, hogy régi mesterségekkel is megismerkedjenek a gyermekeink az óvodában. Nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a népi rigmusokkal, a népi mondókákkal, a gyermekdalokkal és a népmeseincstárakból töltekezzenek az óvodapedagógusok, és ezt adják át a mindennapok során az óvodás gyermekeinknek. Nagyon fontosnak tartjuk a dicséretet, ha valami jó vagy pozitív dolgot tesznek, azonnal szóban és különböző módokon ismerjük el.

Mindezek megvalósításához egy olyan infrastrukturális háttérrel kell biztosítani a magyar óvodai nevelés számára, amely a gyermek kreativitását még jobban elősegíti, és ezen volt a hangsúly, amikor a felekezeti intézmények számára a kormányzat ilyen nagymérvű támogatást adott. Nyilván az Európai Unió irányelvekhez is hozzátartozik ez. Ezért is indultak 2015. szeptember 1-jétől a kötelező óvodai nevelést erősítő intézkedések, mert mindenféleképpen szerették volna elérni, hogy minél több gyermek részesüljön minőségi óvodai nevelésben, és most jelen pillanatban a számok tükrében a 3 éves korú gyerekek 95%-a vesz részt intézményes nevelésben.

Mind Erdélyben, mind pedig Felvidéken komoly fejlesztések zajlottak az elmúlt esztendőben. 2016-tól kormányzati támogatásból 38, 5 milliárd forint támogatást nyújtottak a határon túliaknak óvodafejlesztési programra, és ebből 70 új óvoda épült/épül fel, emellett 200 óvoda esetében bővítés történik. Ez nem csak infrastrukturális fejlesztésről szól. Nagy igény mutatkozott a határon túli magyarok részéről az óvodapedagógusok képzése és módszertani fejlesztése iránt. Módszertani kiadványok, segédanyagok készítésére, módszertani repertoár bővítésére került sor. Jelen pillanatban a határon túli óvodások száma 48 ezer. A kormányzatnak ezzel a programmal az a célja, hogy ezt a létszámot lényegesen megemelje.

Az egyházak is működtethetnek és tarthatnak fent intézményeket, és ez a tendencia már a kilencvenes évek végén elindult, de lényeges áttörést a 2000-es esztendő nyújtott, amikor egyre több intézmény került át, akár a református egyház működtetésébe is. Ennek

az volt az oka, hogy az önkormányzatok nem látták biztosítottak a működésüket, és ezzel mintegy átmenekítették az egyházi intézményekhez a korábban általuk fenntartott óvodákat, és ez által is növekedett az egyházi óvodák száma. Ez a tendencia folyamatos. A református egyházra jellemző, hogy többcélú intézményként működteti intézményeit, tehát az óvoda tagintézményként kapcsolódik egy-egy általános iskolához, és így közös működtetés valósul meg. Jelenleg 82 református óvodánk van.

Abban a nagyon szerencsés helyzetben lehettem, hogy az elmúlt években részt vehettem óvodai szakemberként a református oktatási stratégia megalkotásában. Megcéloztunk, hogy a 20-30 ezer fős településeken legalább egy református óvoda legyen, és ehhez az intézménytípushoz kapcsolódjon legalább 50 kilométeres körzetben egy-egy általános iskola. Így épüljön fel az egész köznevelési hálózatunk. Tavaly szeptemberben adtuk át a megújult öt szintes Fasori Református Óvodát. Figyelembe vettük a település adottságait, azt is, hogy építészeti szempontból beleilleszkedjen környezetébe. Ez a nagyon modern épület 2021. szeptember 1-jével kerül majd átadásra a XII. kerületben Svábhegyen. Természetesen katolikus testvéreink is épülnek és szépülnek.

A modern épületek belső terei egészen sajátos képet tükröznek. Már teljesen a jövő XXI. századi óvodája köszön ránk. Nemzetközi kitekintésben a legmodernebb európai szinten Dániában található úgynevezett napház,² amelyet minden időszakban körbe süt a nap, ezért hívják napháznak. A belső terében is látható egy letisztult forma, amely teljesen a maga egyszerűségében mutatkozik meg, és sokféle lehetőséget biztosít az ott nevelkedő gyermekek számára. A világ legmodernebb óvodája Tokióban van, ez egy egészen sajátos óvoda,³ amely egy köralakú épület, nincsenek zárt terei, sok mozgásra és élményre ad lehetőséget.

Az önkormányzati intézményeknek is lehetőségük volt fejlesztésekre. A „faluprogram” keretében az 5 ezer lakosnál kisebb településeken lényeges óvodai fejlesztésre, óvodaudvar-fejlesztésre volt lehetőség. A XIII. kerületben az óvodaudvarokat, épületeket felújította a helyi Önkormányzat. A Mese kert Óvoda Magyarország egyik legmodernebb óvodája.

Itt elhangzott az, hogy háromszor akkora pénzt kapnak az egyházi, mint az önkormányzati óvodák. Most én csak az óvodákról nyilatkozom, ezt azért is tudom, mert tanulmányt is írtam a református óvodák finanszírozásáról. Mindent ugyanúgy kapunk, mint az önkormányzati fenntartású óvodák, de a finanszírozás egy részét utólag kapja meg a református egyház, ami egyházi kiegészítő normatíva, és 72 órán belül továbbítani kell az intézménynek, tehát csak az intézmény gazdálkodhat belőle. Az igaz, hogy a „vetítési alap” a bér tekintetében nem elegendő, tehát 80%-ban biztosítja az intézmény működését, ehhez biztosan hozzá kell raknia a kiegészítést az önkormányzati fenntartónak,

² A környezettudatos nevelés Dániában az óvodai épülettel kezdődik, <https://greenpolis.wordpress.com/2012/02/16/A-kornyeztudatos-neveles-daniaban-az-ovodai-epulettel-kezdodik/> (Letöltés ideje: 2022. október 11.)

³ A világ legjobb óvodájában korlátlanul szabad lehet a gyerek, <https://www.evamagazin.hu/csaladom/ovoda-gyerek-tokio-szabadsag> (Letöltés ideje: 2022. október 11.)

de az egyházi fenntartó nem tesz hozzá az egyházi óvodájában. Az egyházaknak vannak lehetőségeik: a perselypénzek, az adományok, az egyházfenntartói járulékok, amelyek a magyar egyházak mind további bevételi forrásai. S ugyanúgy hozzájuthatnak a kormányzati pályázatokhoz, támogatásokhoz, tehát megvannak ezek a lehetőségei, de én itt a gazdálkodásra helyezném a hangsúlyt.

Természetesen a mi óvodáinkat is utoléri a pedagógushiány. Ezzel küzdünk mi is. Eljutottunk odáig, hogy keressük a kiskapukat. Nyelvvizsga nélkül kapják meg a diplomájukat az óvodapedagógusok. Mivel nincs nyelvvizsgájuk, előreláthatólag nem mennek ki külföldre, reménykedünk, hogy meg fogják keresni az óvodáinkat. De azt is el kell mondanom, hogy az alacsony diplomás pályakezdő bér miatt egy kezdő pedagógusnak egyszerűen nincs lehetősége méltó életmódot folytatnia. Sok helyen gondolkodnak csábitó erőkről, cafeteriát biztosítanak, vagy – hallottam ilyet is – plusz 100 ezer forintot tesz hozzá a bérekhez a kerületi önkormányzat, hogy legyen óvodapedagógus-utánpótlás, ha nyugdíjba mennek a kollégák. Szolgálati lakások biztosításával is lenne lehetőség segíteni. Az óvodapedagógus-hiányban Budapest és Pest megye jár az élen. Nincs óvodapedagógus, nagy létszámban vannak hiányok, a jelenleg dolgozó óvodapedagógusok túlterheltek. Azt gondolom, ha az én generációm nyugdíjba megy, akkor bizony nagy baj lesz.

Református óvodáinkban nagyon fontos az értékorientált óvodai nevelés, amihez jól megfizetett és jól képzett óvodapedagógus szükséges. A többcélú intézmények tekintetében zökkenőmentessé tudjuk tenni, hogy a református-keresztény nevelés elkezdődjék az óvodában, és legyen folytatása a református iskolában. Tehát a tapasztalatcsere során ellátogatunk egymás intézményeibe, ez nagyon-nagyon jól működik, és közösen tudunk beszélni az adott problémáról, és közelíteni egymáshoz az elképzeléseiket. Van már olyan jó gyakorlat is, hogy egy *óvodai útlevelet* visz magával az óvodából kilépő gyerek, ami az előtörténetéről nyújt tájékoztatást a tanítónőnek. Ez segítheti a sikeres iskolakezdést. Mindenféleképpen bízunk abban, hogy keresettek lesznek az óvodáink, a jó tárgyi feltételek mellett remélhetőleg a személyi feltételek is biztosítottak lesznek, hogy a gyermekek egy ideális környezetben éljenek 6 éves korukig, míg el nem érik a tankötelezettséget.

Hogy miért vagyok ilyen optimista? Nyilván a hitemből adódik. Én a Jóistentől kérem óvodáink szebb jövőjét, és ebben én hiszek. Nem véletlenül adódott ez a lehetőség, Isten terveiben szerepel, és meg tudjuk majd tölteni az óvodáinkat gyermekekkel és pedagógusokkal. Én magam is ezen munkálkodom továbbra is, és hiszem, hogy Istennek ez egy nagyon kivételes ajándéka. Végezetül Karácsony Sándort említeném meg, a híres református pedagógust, közéleti szakembert, aki korát meghazudtolóan már a gyermekközpontú nevelésről beszélt, és idézem a közkedvelt mondását: „*Optimistán kell a jövő felé tekinteni egy pedagógusnak, és ebben a hitében nem kell, hogy megrendüljön.*” Tehát már akkor megfogalmazta ezeket a ma is örökérvényű gondolatokat, azt gondolom, ez az egész köznevelési hálózatunk tekintetében érvényes.

A pályorientáció valódi kihívásai az iskola falain túl

Pályaválasztási tanácsadóként (a Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálatban) és az MPT Pályorientációs Szakosztály tagjaként személyes és szakmai tapasztalatokkal is rendelkezem a pályorientáció kihívásait illetően.

Személyes példával szeretném érzékeltetni a kihívások gyökerét, mellyel könnyen tetten érhetőek az egyre erősödő inter- és intragenerációs mobilitási nehézségek.

36 éves nő ismerősöm, Ózd melletti kistelepülésen született és járt általános iskolába, majd 14 évesen egy másik megye megyeszékhelyén tanult tovább vendéglátóipari szakközépiskolában, ahol érettségit és szakmát szerzett. Ezzel a bizonyítvánnyal felvételt nyert egy dunántúli főiskolára közgazdász szakra, amit eredményesen el is tudott végezni úgy, hogy a szülei szakmunkások voltak. Minden alkalommal, amikor ez szóba kerül, elmeséli, hogy ahol ő felnőtt, onnan a mostani gyerekeknek semmi esélyük kikerülni, és most már neki sem lenne lehetősége ugyanezt a tanulási utat bejárnia, hiába lenne szorgalmas. Sőt azzal kapcsolatban is vannak kétségei, hogy felsőfokú végzettséggel és közalkalmazottként hogyan tudja majd iskoláztatni a gyermekeit, és biztosítani számukra a mobilitási lehetőségeket. Jelenleg teljesen más kihívásokkal és nehézségekkel kell szembenéznie, mint amikor ő volt továbbtanulás előtt álló diák. Nyitottabb mobilitási csatornák, eltérő finanszírozási formák voltak elérhetőek és álltak rendelkezésre, így most szülőként úgy érzi, eszköztelen, és a nála működő továbbtanulási stratégiák mára használhatatlanná váltak, már nem működnek, újakat pedig nem ismer.

Éppen ezért van nagy jelentősége, hogy az iskolában vagy az iskolán keresztül minél több segítséget, támogatást kapjanak a gyerekek a továbbtanulási, szakmaválasztási döntésük meghozatalához.

Az iskolai pályorientációs tevékenységünket mindig játékos tevékenységeken keresztül próbáljuk megközelíteni, mert interaktív, gyermekközeli és élményt adó kell, hogy legyen. Éppen ezért a tábor résztvevőit is egy játékra invitáltam. Közös játékon keresztül szerettem volna ezt szemléltetni, amit röviden papírra vetnék.

„Azt szeretném kérni mindenkitől, hogy próbáljon meg visszaemlékezni arra, hogy 5 éves korában – vagy kinek mikor volt az első ilyen élménye – mi volt a legesleges foglalkozás, szakma, ami tetszett neki, ami szeretett volna lenni, ha nagy lesz. Bármilyen. Ha királylány, akkor királylány. Emlékezzen vissza mindenki, hogy mi volt az első olyan élménye, amikor megfogalmazta, hogy én ez szeretnék lenni.

1. válaszadó

- Agronómus szerettem volna lenni.
- Hány évesen?
- 6.
- Honnan jött egy 6 évesnek az, hogy ő agronómus szeretne lenni? Elmesélnéd?
- Szüleim a mezőgazdaságban dolgoztak, nagyszülőikkel éltünk, az én nagyapám egy kulák volt és a TSZ-ben dolgozó agronómus lovon járt vagy autóval és ez nekem nagyon tetszett. Ez tetszett.

2. válaszadó:

- Kalauz az 51-es villamoson.
- Kalauz?
- Nem másik villamoson, hanem pontosan az 51-es villamoson.
- Elmondanád kérlek, hogy miért?
- Azzal jártunk haza, és egyrészt lehetett lyukasztani, volt kistáskája, másrészt ő indította a villamost, meg lehetett húzni azt a szíjat, ezért én otthon spárgát kötöttem a gerendára és azt játszottam, hogy csak én húzhatom meg azt a „szíjat” ezzel adva jelet az indulásra.
- Tehát ezért volt különleges, mert volt ott egy ilyen indításjelző, ami felett hatalma volt?
- Igen, tetszett a hatalma, és ezért akartam ott kalauz lenni, mert akkor én indítom el a villamost.
- Oké, köszönöm szépen.

3. válaszadó: Munkás szerettem volna lenni, mert tetszett, hogy hátul kapaszkodva utazhatott a villamoson.

4. válaszadó: 3 éves voltam, amikor elhatároztam, hogy szemetes leszek, mert izgalmas lehetett fenn állni a kukás autó végén és más oda nem állhatott fel.

5. válaszadó: Videó felvételünk van arról, hogy két évesen azt mondtam, nappal házmester akarok lenni, esténként pedig filmrendező, mert a házmester dönthette el, hogy ki mászhat fel a korlátra, ő volt a főnök a házban és mindenki szót fogadott neki.

6. válaszadó: 6-18 éves korom között régész akartam lenni, mert a kedvenc regényem hőse is az volt.

7. válaszadó:

- Ha én azt fogalmaztam meg, hogy mi nem akarok lenni, az érvényes?
- Természetesen, hiszen ez is szerves része a pályorientáció folyamatának.
- Rendben. 8-10 évesen kijelentettem, hogy nem leszek tanár. *(Nevetés tört ki a teremben, mert mindenki tudta, hogy tanárként dolgozik több, mint 20 éve. – a szerk.)*

8. válaszadó: Királylánytól indultam 5 évesen, aztán stewardess, aztán katonai attasé.

9. válaszadó: Ügyvéd.

10. válaszadó: 9 évesen elhatároztam, hogy igazgató leszek (*Többszörösen is bejött – a szerk.*)

11. válaszadó: David Attenborough szerettem volna lenni (*a válaszadó egy hölgy – a szerk.*), mert nagyon sok érdekes helyen járt, nem félt megfogni a bogarakat és szimpatikus volt.”

A *játékos időutazás* végén megkérdeztem a résztvevőket, hogy „Ki volt az, aki 4-5-6 vagy akár 9 évesen megfogalmazta magában, hogy ő neveléstudománnyal foglalkozó szakember szeretne lenni, és majd a Magyar Pedagógiai Társaságnak a tagja? Senki sem jelentkezett! És mégis mindannyian itt ülünk.”

Ezzel a kis játékkal nem provokálni akartam a résztvevőket, hanem megmutatni az élménybeszámolókon keresztül, hogy mindig volt valami, ami megérintette a gyerekeket, valami beindította a fantáziájukat, és elkezdett számukra vonzó lenni egy foglalkozás, vagyis elkezdtek gondolkodni a munka világáról.

Hallhattuk az élménybeszámolókból, hogy „hatalommal jár”, hogy „én azt meghúzhatom”, az „agronómus járhat autóval és lovon is”, a „házmester eldöntheti, hogy ki mászik föl a korlátra”, valószínűleg az óvónéninél is meg volt ez a hatalom, hogy „a kukás volt az egyedüli, aki felállhat a kukásautónak a végére, senki más”. Ha ezeket az élményeket összefoglaljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy mindenki, aki ebben a játékban megosztotta a munka világához kapcsolódó valamilyen pozitív élményét, kapcsolódását, az annak idején elkezdett vonzódni ahhoz a szakmához, amivel találkozott, és szívből azt tudta mondta, hogy én ez szeretnék lenni. A következő körben megkértem a résztvevőket, hogy tegye fel a kezét, aki azt mondta óvodás korában, hogy ő radiológus szeretne lenni! Az egyetlen reakció erre a kérésre az volt, hogy „nem is tudtunk róla abban az időben, hogy ilyen létezik”. Pedig létezett, már akkor is.

Pontosan erről szól a pályaaorientációs folyamatban a pályaismeret. Ha én csak és kizárólag egyedül a közmunkással találkozom, mint munkatevékenységgel, és ezzel kapcsolatban vannak pozitív tapasztalataim, vagy mert a szüleim is ezzel foglalkoznak, akkor én legfeljebb közmunkás szeretnék lenni, nem radiológus vagy kalauz. Mert azt ismerem és tudom, hogy a közmunkás rendszeresen kap pénzt, ő kap valami olyat, van valami hozzáférése olyanhoz, ami másnak nincs. Fontos tudomásul vennünk, hogy csak és kizárólag olyan szakmát tudunk választani, amit ismerünk, amiről már hallottunk, láttunk valahol vagy talán már ki is próbálhattuk.

A Nemzeti Alaptanterv szerint az 1.-től a 12. évfolyamig pályaaorientációt kellene végezni az iskolában. A pályaaorientációs folyamat két nagy részre bontható:

1) Az egyik része a *pályaismeret*. Minél több az input a szakmákról, minél több érzék-szervvel megtapasztalható, annál több ismeret, benyomás éri a gyermeket, és ki tud alakulni nála valamilyen attitűd az adott szakterülettel kapcsolatban. Tehát, a szakmai tevékenység megtapasztalása és annak a feldolgozása, hogy mi tetszik benne, és mi az,

ami nem, pontosan ez az egyik lényegi része a munkánknak. Nem csak információt kell adni, hanem segíteni kell a kapott információk feldolgozását is.

2) A másik része az *önismeret*. Erről itt rengeteget beszélünk, és a pedagógiai munkában mi pedagógusok, felnőttek, szülők egy tükör lehetünk a gyerekek számára, hogy segítünk neki beazonosítani, mi az, amit szeret csinálni, amiben ő ügyes. Ha ez a mosogatás, akkor az, ha kertészkedés, akkor az, és rengeteg olyan dolog van a világban, amivel pénzt lehet keresni, de az iskolában nem tanuljuk. Ezeket fontos tudatosítani a gyermekekben, mert nem mindig egyértelmű számukra. Fontos manifeszt módon beszélgetnünk arról, hogy miben ügyes. Mi az, ami könnyen megy neki. Ezzel be tudjuk emelni a képességeit a beszélgetésbe, és tudatos szintre emelhetjük. Mikor megkérdezzük a gyerektől, hogy te miben vagy ügyes, mi az, amiben te jó vagy, sokszor kapunk olyan választ, hogy „magyarból jó vagyok”. De a „magyar” az nem képesség, hanem csak egy tantárgy. Éppen ezért kell ezeknek a mélyére ásni. A beszélgetések során kiderülhet például, hogy a biciklizéshez is számtalan képesség kell, és abban nagyon profi, a magyar szövegértésben azonban annyira nem.

Ha sikerült végiggondolnunk ezeket az elemeket, akkor következő lépésként a képességeket, az érdeklődést összekapcsolhatjuk a különböző pályákkal, szakmákkal. Például: ha az egyensúlyérzéke jó, akkor gyűjtsünk olyan szakmákat, ahol az egyensúlyérzéknek nagy szerepe van, és erről majd beszélgethetünk játékosan és interaktív formában. Érdekes terület a munkamód. Kevés ismerettel szoktak rendelkezni arról, hogyan és hol dolgozik az adott szakma képviselője? Milyen munkakörülmények között, kint vagy bent, ezek is sokszor csak nekünk felnőtteknek evidensek, de a gyerekeknek nem. Ez a munkamód nagyon sokszor – és ezért vagyunk pedagógusként könnyű helyzetben – összekapcsolható a tanulásmóddal, a tanulási stratégiával. Nem determinisztikus a kapcsolat, nem 100%-os az összefüggés, de nagyon erős összefüggés van aközött, hogy milyen a gyerek preferált tanulási stratégiája azzal, hogy később a munkavégzés során milyen módokat preferálna majd. Megfigyelhetjük és megbeszélhetjük, hogy egyedül, másokkal vagy párban szeret inkább tanulni, tevékenykedni.

Középiskolás korban mindenképpen el kell kezdeni beszélgetni arról is, hogy mi a fontos számukra, tehát az értékeknek a tisztázása kihagyhatatlan. Nagyon sokszor belefutunk abba, hogy a gyerek azt mondja, imádja a fizikát, és ő ezzel akar foglalkozni. Mondhatná a szülő, hogy akkor menj fizikusnak vagy atomfizikusnak. Azonban az országban csak egyetlen helyen van atomerőmű, vajon arra is hajlandó lenne, hogy odaköltözzön? Mert, ha nem, akkor munkanélküli atomfizikus lesz Ózdon, mert ott lakik a családja, és nem akar tőlük elköltözni. Az értékfeltárás során mindenképpen fontos ezeket az elvárásokat, preferenciákat feltárni és tisztázni, mert fizika tantárggyal még rengeteg más diplomás szakképzést lehet szerezni, amivel pl. Ózdon is el lehet helyezkedni.

A pedagógiai szakszolgálatnál dolgozó pályaválasztási tanácsadók szakemberek pontosan ebben a kultúrafejlesztésben próbálnak országsszerte segíteni. A pedagógusok nem tudnak napi szinten a gyerekek mellett lenni – de az osztályfőnökök és a szaktanárok igen.

Ezek az ismeretek, témák egyaránt beilleszthetők az osztályfőnöki munkába, a szabadidős tevékenységekbe és a szaktárgyakba is. Például biológiaórán, vagy természetismeretórán, amikor a kacsáról tanulunk. Egy pályaorientációs szemlélettel tanító pedagógus mondhatja a gyerekeknek, hogy csináljunk egy gyűjtést arra vonatkozóan, hogy milyen szakmák foglalkoznak a kacsával. Az állatgondozótól, a tollkereskedőtől kezdve, a természetvédelmi mérnökön át a hentesig, a szakács mind-mind jó válasz lehet.

És itt jön a konfliktus. Ugyanis a pályaorientációs szakma szembetalálja magát azzal a fajta elvárással, hogy mérjük meg a gyerekeket, mérjük föl, hogy ki mire alkalmas, holott az 1960-as években a Parsons-i teszt diagnosztika- és pályaalkalmassági elméleteken túllépve, már régen a fejlődéseméleti paradigmában gondolkodunk arról, hogy egy gyerek nem egy szakmára alkalmas, hanem számtalan sok szakmára. Az országosan kidolgozott pályaorientációs mérőeszköz, amit minden 8-osnak kötelező szeptember végén kitöltenie, eredményként egy olyan ajánlást ad, amelyben 6 db ágazat kerül felsorolásra az adott válaszok alapján. Vajon hogyan nevezhetünk mérésnek egy olyan eszközt, amit én töltök ki saját magamra vonatkozóan. Ez valójában egy öndefiníciós kérdőív, és arról szól, hogy én mit gondolok magamról. Nem pedig arról, hogy most megmértem, milyen képességeim vannak.

Jelenleg kidolgozásra került egy Pályaorientációs Mérőeszköz és egy Országos Pályaorientációs Mérőeszköz. Mind a kettőnek az a célja, hogy a gyerek kitölti, és a mérőeszköz a végén visszajelzi, mi a neki való pálya. Ezzel maximálisan kiszolgálja azt a szülői igényt, hogy valaki mondja már meg, mi legyen a gyerekemből. Holott sokkal inkább beszélgetnünk kellene róla. Fontos lenne, hogy a gyermek megdolgozzon saját magával, bővítse az önismeretét, tisztázza le magában, hogy ő mit szeretne, vagy mi az, amiben jól érezne magát, és itt az érdeklődés az, ami elsődlegesen szerepet kap.

Ha mindezeket a témákat körbejártuk, akkor következhet a pályaorientáció egy nagyon fontos eleme, a *jövőkép és a jövőtervezés*. Mikor először kezdtünk el dolgozni szegregátumban működő iskolákban, és láttuk azt, hogy a gyerekek november végén egy vékony nadrágban és pólóban szaladgálnak, ablak helyett pléd van otthon az ablakon, azt sem tudja, hogy mit fog vacsorázni este, és senki sem tud neki segíteni otthon a kémia házi feladatban, akkor tudatosult bennünk, hogy a legnagyobb kihívás az lesz számunkra, hogy ezekkel a gyerekekkel a jövőképükről beszéljünk. Ha egy hónapra nem lát előre, akkor hogyan beszéljünk vele arról, hogy a 3 éves szakképzés és az 5 éves technikum majd milyen remek lehetőségeket fog biztosítani számára, ha elvégzi?! A szegregátumokban többek között ezért is vagyunk nehéz helyzetben a jövőkép hiányával, mert komoly pályaválasztási döntéselőkészítő elem lenne a döntési és a tervezési képesség fejlesztése.

A személyes jelenlét pozitívumai a nevelés-oktatás folyamatában

Most, amikor a digitális oktatás fontosságáról, lehetséges változatairól, eredményeiről és hiányosságairól gyakran esik szó, szeretném egy másik oldaláról megvizsgálni, és ha lehet, megvilágítani a hagyományos, személyes, jelenléti nevelés-oktatás néhány jellemzőjét. Nem a technikai vívmányok és eszközök feleslegességéről kívánok szót ejteni, ellenkezőleg. Elismerem fontosságukat, célszerű használatuk érdemeit, a nevelő-oktató munka eszközeinek tekintem azokat. A személyes jelenlét oldaláról kívánom vizsgálni a nevelő-oktató munka pozitívumait.

Első kérdésem: Kinek a *személyes jelenlétéről* is van szó? Mivel a nevelés-oktatás bipoláris folyamat, a növendék és a nevelő közös munkájának eredménye, természetesen mindkettő fontos és nélkülözhetetlen. Legalább annyira fontos a tanuló jelenléte, mint a nevelőé. Itt mindjárt meg kell különböztetnünk egy gyakran összerosódó fogalompárt. A jelenlét lényegét tekintve létezik a testi, fizikai jelenlét, és létezik a mentális jelenlét is. A távollét nem azonos a „jelen nem léttel”. Magyarul: hiányozhat személyesen a gyermek vagy a nevelő. De lehet, hogy a figyelem, a gondolkodás valamelyikük részéről hiányzik (pl. játék utáni vágy, nevelői szétszórtság, bosszúság stb.). A gyermek figyelméért is első-sorban a nevelő a felelős, mégis, most először érdeklődésünk középpontjába a pedagógus jelenlétét helyezzük.

Tegyük fel, hogy a pedagógiai folyamatban jelen van a gyermek is, és a pedagógus is. Figyelmük, érdeklődésük élénk, átadó és befogadó, a cél érdekében kellően motivált. Ez adott lehet egy online pedagógiai folyamatban is, mégis, azt hiszem, hogy a valóban személyes jelenlét számos előnnyel bír.

1. Igazán emberi kapcsolat alakulhat ki a nevelő és a gyermekek között. Jelenlétük meghatározza a folyamat hangulatát, egymásra hangoltságát. Feltételez egyfajta bizalmi kapcsolatot. Ha belépsz az osztályterembe, már érzékeled a tanulók fogadókészségét, hozzád való viszonyát.

2. Az előző óra anyagának fölidézése azonnali és konkrét. Tudod, hogy felkészültek-e, megértették-e a korábban feldolgozott anyagot. Tudod, hogy mire építhetsz, mit kell megerősíteni.

3. A folyamat során az már az ismeretközlés alatt látható, hogy mennyire képes a gyermek befogadni az újat, kérdései, válaszai, mimikája, testtartása stb. jelzi, ha valami zavarja, vagy hiányos. Nagyon fontos a szemkontaktus. Ez igazából csak a személyes jelenlét során alakul ki, és tartható fenn. A körülményeket mérlegelheted, bármikor változtathatsz akár a tematikán, akár az elképzelt módszeren a pillanatnyi helyzetnek megfelelően.

4. A személyes taktilitás (érintés), pl. egy simogatás, egy segítő kézmozdulat áttemelhet egy esetleges buktatón, biztosítva a további tevékenységet. Az értékelés, annak valamennyi formája, a dicsérettől a megerősítő, segítő mondaton át a szóbeli vagy számjegyes értékelésig szerves és azonnali része a nevelő-oktató munkának.

5. A nevelő magatartása modell, mindenkor hat a tanulóra, jó esetben pozitív irányban.

6. Felmérhető a tanulók fáradtsága, válthatunk menet közben lazító módszerekre, adhatunk kisebb szünetet, elmondhatunk egy oda illő tréfát stb.

7. A tanulóknak azonnali választ váró kérdésük, magyarázatot igénylő kérésük is lehet, ami a feladat megértése, megjegyzése, értelmezése szempontjából jelentős. Az azonnaliság, a spontaneitás megerősíti a tanulót abban, hogy nevelője figyel rá, biztos és magabiztos az adott téma ismeretében. Bizalmat erősít. Jelentősek a gesztusok is, akár a nevelő, akár a gyermek részéről. Árulkodóak, figyelemfelhívók, megerősítők, leállítók stb.

Több tanulót megkérdeztem, hogy szerintük miben más, jobb-e, és ha igen, miben jobb a jelenléti nevelés-oktatás.

Válaszaikat a következőkben foglalhatjuk össze:

- (a) Jobb közösségben lenni, más a hangulat, erőteljesebb a motiváltság.
- (b) Hajlamosabb arra, hogy valóban elvégezze a megtanulandó feladatot.
- (c) Erőteljesebb a fegyelem, folyamatosabb a szellemi munka.
- (d) Kiemelik az azonnali visszajelzés fontosságát, jobban hat a magyarázat, lehet kérdezni, azonnal kap választ.
- (e) Van egy rejtett vagy nyílt versenyszellem, nemcsak a nevelőnek, hanem a társaknak való megfelelés is motivál.
- (f) Fontos a nevelő reakciója, hangszíne, mimikája, megerősítése, vagy elmarasztalása.
- (g) Míg a humán tárgyaknál lehet pozitívum pl. egy vers művészi tolmácsolása a technika által, a reál tárgyaknál rendkívül fontos a jelenléti nevelés-oktatás, jobban segíti a megértést.
- (h) A nevelő személyes jelenléte modell, meghatározza az osztály hangulatát, stílusát, munkához való viszonyát. Még a kevésbé kedvelt nevelő jelenléte is pozitív és megerősítő.

A teljesség igénye nélkül készült ez a felsorolás, csupán beszélgetésünk vitaindítójaként. Ki lehet egészíteni, lehet róla vitatkozni, a digitális oktatás tanulságai alapján érvelni.

A végére hagytam egy olyan helyzetet, amely szerintem arról szól, amikor a nevelő és a növendék jelenléte nemcsak egymás mellett, hanem egymás tökéletes, gondolati, érzelmi összhangjában jelentkezik. Egy gyakorlati, életre szóló példát szeretnék elmondani. Bármilyen régen volt is, én is voltam kislány. Kisiskolás gyermek, aki a felnőtteket félistennek, a tinédzsereket felnőttnek, a szülőket mindentudó angyaloknak, a háborúból hazatért tanítót egyenesen Istennek látta. Most, hogy egy írásom nyomán elgondolkodom a személyes jelenlét fogalmán, eszembe jut egy 75 évvel ezelőtti történet.

Kilenc éves, harmadikos kisiskolás voltam, amikor Édesanyám megtért az égi világba, elsirattuk, és döngő göröngyökkel eltemettük. Hiába sírtam, kiabáltam, nem változott semmi, ránk tört az anya nélküli magány, az árvaság. Néhány napig iskolába sem tudtam menni, olyan agyonsírt, elgyötört voltam.

Abban az időben az volt a rend, hogy amikor hiányzás után először ment a gyermek iskolába, az első óra kezdetén kint kellett állnia a padok előtt, és a belépő tanító úrnak jelenteni: Tanító úrnak tisztelettel jelentem, hogy (ezért) nem voltam iskolában.

Én is tudtam a rendet. A padosor előtt álltam lefogyva, szomorúan, teljes lényemben vacogva, és amikor Tanító úr bejött, a katedrára lépett, elkezdtem:

- Tanító Úrnak tisztelettel jelentem...

De nem tudtam tovább folytatni, elszorult a torkom.

Tanító úr rám nézett, hosszú csend következett, és azt mondta csendesen, szomorúan:

- Nem kell jelenteni. Menj a helyedre.

Szemléletes analízis

A matematikatudomány sok részterületét szemléletesen kezdik el megismerni a diákok. A legtermészetesebb példa a geometria. Kombinatorikában is színeket, golyókat, zoknikat állítunk sorba, vagy választunk ki közülük néhány elemet, és a szerencsejátékok elemzése fontos része a tananyagnak. Az algebrai összefüggések is szemléltethetők téglalapokkal és más alakzatokkal. Még az absztrakt algebrai összefüggések szemléltetésére is vannak játékok, pl. Dienes Zoltán közlekedési játéka. Az analízis kimarad ebből a sorból, pontosabban a szemléltetésnek kisebb a jelentősége és más a szerepe is.

Az analízis a középiskolai tanulmányok nehéz részlete. Hasonlítsuk össze a román és a magyar tantervet az analízis szempontjából. A romániai és a magyarországi helyzet nagyon különbözik. A romániai tantervek a XII. évfolyam diákjaitól mély ismereteket követelnek, de a matematika nem kötelező érettségi tantárgy. Magyarországon alapvetően kétféle matematika tanterv van, az egyik az emelt szintű érettségire készít föl, a másik a középszintűre. „Matematikából középszinten 68 037-en, emelt szinten 5 350-en” jelentkeztek érettségire – tájékoztatott az Oktatási Hivatal 2020-ban. Ez az adat egyben azt is jelzi, hogy Magyarországon az érettségien kötelező tárgy a matematika. Az adatok nehezen összehasonlíthatóak, talán jól kiegészítik azokat a személyes tapasztalataim. A budapesti tudományegyetemen, az ELTE-n biológus szakon tanítottam matematikát Erdélyből érkezett diákoknak is. Ők sok ismerettel rendelkeztek analízisből, az első félévben igen nagy volt az előnyük, és ezt a budapesti társaik korrepetálása során ki is tudták használni. (Az alkalmazott matematika milyen sokféle lehet!) A matematikából tehetséges diákoknak nem volt nehéz megtanulniuk az analízist a középiskolában, és akkor sem volt nehéz a tanulás számukra, amikor az egyetemen találkoztak először az epsilon-delta technikával. De milyenek a kevésbé tehetségesek eredményei? Erről is azt mondhatjuk, hogy akár a középiskolában, akár az egyetemen kezdik tanulni, a feladat nagyon nehéz számukra, és gyengék az eredményeik. A nemzetközi kutatások ugyanezt erősítik meg, világszerte buktató tárgy vagy téma az analízis (Bressoud et al. 2016). Kutatócsoportunk úgy gondolja, hogy a szemléletesség hiánya okozza a legnagyobb problémát, és ennek eredete nem magában a matematikában, hanem a megcsontosodott tanítási hagyományokban van. A tantervi anyaghoz kiegészítésül javasoljuk a szemléltre építő feladatokat, bevezető motivációként, a tanulási folyamatot segítő eszközként és a már megtanult ismeretek összefoglalásának részeként is.

Történelmi háttér

Az analízis megszületéséhez vezető kérdések nagyon szemléletesek voltak. Mennyi a különböző alakzatok területe, pl. a parabolaszéleté? – kérdezte Archimédész. Mekkora a térfogata néhány érdekes forgástestnek? – erről írt könyvet Kepler *A boroshordók térmértana* címmel. Mi az érintő? Fermat szerint a XVI. században a matematika egyik legfontosabb feladata az érintő szabatos definíciója volt. Newton kérdései is könnyen érthetők: hogyan tudok következtetni az út-idő függvényből a mozgó pont sebességére, és hogyan tudom számolni az elmozdulást a sebesség-idő függvény ismeretében.

Módszertani háttér

Ezekre a kérdésekre az integrál- és deriváltszámítási összefüggések alapján meg tudjuk adni a választ. Mik ezek az összefüggések? Itt szeretnénk olyan eszközöket alkalmazni, amelyek lehetővé teszik az összefüggések megsejtését, azok értő alkalmazását, anélkül, hogy definíciókat, tételeket mondanánk ki, és bizonyításokat ismertetnénk.

Számítógépes háttér

Be fogok mutatni néhány olyan GeoGebra-applikációt, amelyek segítik megérteni a bevezető analízist, de először nézzünk néhány olyan példát, ami arra utal, hogy az analízisben vizsgált problémák felmerülnek mindennapi életünkben.

A pillanatnyi sebesség fogalma nagyon hamar kialakul, természetesen az elnevezés ismerete nélkül. Már az óvodások is meg tudják mondani, ha elég nagy a különbség, hogy két mellettük elhaladó autó közül melyik a gyorsabb. Szélsőérték-problémákkal a konyhában is találkozunk. Mit tegyünk a meggyúrt tésztával, ha azt akarjuk, hogy ne száradjon ki? És mit, ha szeretnénk, hogy minél előbb megszáradjon? Egy másik szélsőérték-problémát kis számokkal a kicsik is meg tudnak oldani, de a nagyok is könnyen tévednek. Rakj ki 6 négyzetből téglalapokat! (Felesleges előre elmondani a szabályokat, hogy vágni nem szabad, átfedés és hézag nélküli kirakásra gondolunk, mert ezeket a kikötéseket nehéz megérteni. Ha a gyerekek válasza nem felel meg a kritériumoknak, érdemes finomítani a feladatot. Például, ha valaki elvágja a négyzeteket, akkor nyugtázhathatjuk, hogy ez is jó megoldás. De lehet vágás nélkül is? stb.) Egyforma a téglalapok területe és kerülete? És ha 100 négyzetünk van? Melyik téglalaprak lesz a legnagyobb és melyiknek a legkisebb a kerülete? Egyetemistáknak szóló kérdés: Igaz-e, hogy két téglalap közül, amelyiknek nagyobb a kerülete, annak nagyobb a területe is? A sokszor előforduló téves „Igen” válasz oka, hogy hasonló téglalapokra gondolnak, és nem az alak lehetséges sokféleségére.

Határozott integrált szemléltető feladat az első példa. Itt még nem is keressük a megoldási algoritmust, a feladat csak a tippelés. Mekkora a görbe alatti alakzat területe, ha az egység a koordinátarendszer 1×1 -es négyzete, ami a két tengelyen felvett, sokszor különböző egység miatt, általában téglalapnak látszik. Mekkora annak a téglalapnak a magassága, amelynek területe megegyezik az adott alakzat területével? Interaktív „matematikai játék” segíti az egyre pontosabb tippelést.¹

Vizsgáljuk meg az érintő meredeksége és a görbe alakjának kapcsolatát!

Az interneten található interaktív ábrába „érzésre” lehet berajzolni az érintőt, úgy, hogy a görbe adott pontján átmenő egyenes meredekségét változtatjuk az oldalon megadott módon, egy csúszka segítségével. Kérésre megnézhetjük a program által szerkesztett érintőt is. Miközben törekszünk arra, hogy egyre pontosabban megrajzoljuk az érintőt, figyeljük, és hasonlítsuk össze az érintőt és a görbét. Növekszenek? Fogynak? Milyen az érintő meredekségének az előjele?²

Összegzés

Úgy tapasztaltuk, hogy ezek a játékok és a számítógépes applikációk sokat segítenek a diákoknak megérteni, miről is szól az analízis, egyben sokaknak örömet szerző játékok. Véleményünk szerint egy ilyen átfogó szemléltető vizsgálódás a későbbiekben könnyebbé teszi a határérték és a folytonosság fogalmának megismerését, és szerepük megértését is, és így a matematikai elmélet megértését és megtanulását.

Megjegyzések

1. A D. Bressoud vezetésével végzett kutatások megmutatják, hogy az analízis szerte a világon nehéz, buktató tárgy, és nagy szerepe van a diákok idő előtti iskolalehagyásában.
David Bressoud – Imène Ghedamsi – Victor Martinez-Luaces – Günter Törner (2016): Teaching and Learning of Calculus, (8) (PDF) Teaching and Learning of Calculus (researchgate.net).
2. A GeoGebra applikációkat Stettner Eleonórával készítettük.
Integráljáték jelölőnégyzettel – GeoGebra.
Derivált függvény_felirat nélkül – GeoGebra.

¹ Lásd: <https://www.geogebra.org/m/edrchsjs> (Letöltés ideje: 2022. október 24.)

² Lásd: <https://www.geogebra.org/m/gtqeredm> (Letöltés ideje: 2022. október 24.)

Kreatív stratégiaalkotás, avagy tervezünk XXI. századi iskolarendszert!

Bevezető gondolatok

A változtatáshoz akarat kell, lehetőleg közmegegyezés, de a jó irányhoz elengedhetetlen a megfelelő stratégia!

A magyar oktatási rendszer minden érintettje (márpedig a társadalom szinte minden 6 év feletti tagja jószereivel, valamilyen módon érintett) belátja, hogy az oktatási rendszer egyre nagyobb lemaradásokkal küzd, szinte elszárgult mellett a fejlődés. Számptalan kísérlet, próbálkozás, nagyszerű kezdeményezés volt és van országszerte arra, hogy utolérjük a lemaradásainkat, felzárkózzunk, ezek azonban nem csökkentik a rendszer töredezettségét (sőt!), a legtöbb esetben elzárt tudásszigetek maradnak, rosszabb esetben támogatás híján elhalnak.

Az nehezen vonható kétségbe, hogy egyre égetőbb szükséglet egy átfogó, minőségi változás létrehozása, különösen az alapfokú oktatási rendszer terén. Felmerül a kérdés: vajon nem lehetne-e hazánkban az oktatás egy zászlóshajó, egy irányító erő, amely éppen elébe megy a változásoknak, segíti a fejlődést, új lendületet ad.

A valóban megvalósítható, gyakorlatorientált stratégiaalkotásnál tudomásul kell vennünk, hogy az „álmodozások kora lejárt”, az elérhető, munkára fogható erőforrásainkat kell a jól meghatározott cél érdekében a lehető legjobban felhasználni, és ez egy nagyon komplex, szaktudást, tapasztalatokat és innovatív, kreatív energiákat igénylő feladat.

Eredetileg a profit érdekében történő döntéshozás, a versenyelőnyök megszerzése,¹ a rövid-, közép- és hosszútávú üzleti tervezés hozta létre a stratégiaalkotás legtöbb eszközt, amelyek azonban a közigazgatás, a nonprofit és a kormányzati területeken is – némi adaptációval, jól átgondolva – remekül használhatóak, alkalmazhatóak, amennyiben szakértő kezekbe kerülnek, különben csak „porhintésre” alkalmasak.

Ebben az írásomban röviden át szeretném tekinteni, milyen stratégiai gondolkodásra és jól használható tervező modellek használatára van szükség² ahhoz, hogy az oktatáspolitikai jobban működjön, az iskolarendszer valóban betöltse az – oly sokszor hangoztatott

¹ Az érdeklődőknek további, mélyebb információkért jó szívvel ajánlom Csáth Magdolna stratégiai módszertani szakkönyveit.

² Az UNESCO szervezésében 2006. október 23–26. között került sor Tbilisizben (Grúzia) egy oktatásstratégiai tervezésről és minőségbiztosításról szóló nemzetközi workshopra, amely alapján Párizsban készült egy összefoglaló háttéranyag: „Nemzeti oktatási ágazati fejlesztési terv: Eredményalapú tervezési kézikönyv”. Gwang-Chol, Chang (2006): *Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps Education Sector*, Paris, UNESCO.

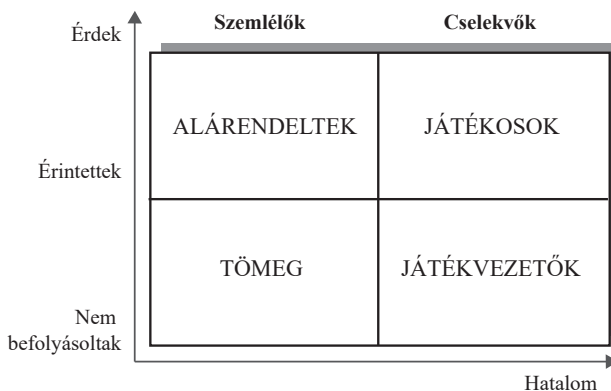
– kompetenciafejlesztő, életre felkészítő, versenyképesség-növelő, nemzetgazdasági szempontból igen fontos funkcióját.

Előkészítés: az érdekek feltérképezése, az érintettek bevonása

Két alapszabályt a lelegejétől mindenképpen érdemes betartani, vagy legalább figyelembe venni: a *széleskörű bevonás* elvét és a *hatáskörök szétválasztásának* elvét. Egy rendszer nyilvánvalóan annál demokratikusabban képes működni, minél több érintett addigi tapasztalata, véleménye és javaslata kerül be a kialakításba az előzetes gondolkodás során, amelyet aztán a szakemberek szintetizálnak, adaptálnak koherens egészé.

Minél közelebb van (netán egybeesik) a döntéshozó, illetve törvényhozó személye a stratégiaalkotóhoz, minél szűkebb körű a „merítés”, annál kevésbé képes bottom-up típusú, vagyis alulról jövő kezdeményezéseket érvényesíteni, beemelni a rendszer.

A szereplők érdekeinek alapos feltérképezése elősegíti a későbbi konszenzusos megoldásokat, az érintettek elemzése, azaz az úgynevezett stakeholder-analízis, majd az alapján a többszintű egyeztetés hozzásegít ahhoz, hogy a működés során az elköteleződés és az elégedettség szintje növekedjen a rendszeren belül.



Forrás: Heijden, K.: *Scenarios, the art of strategic conversation*, John Wiley & Sons, 1996, 215.

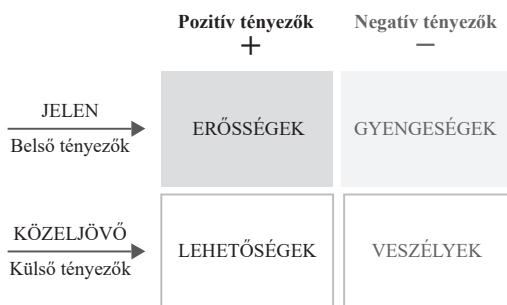
Az iskola világának minden szereplője (nem csak az igazgató, a tanár, a diák, hanem még a portás, a takarító, az adminisztrátor és a konyhai munkatársak is) közvetlenül érintett az oktatásban, a szervezet fenntartásában és a változásban is, vagyis belső stakeholdernek számít.

Az oktatási rendszer politikai oldalát kutató szakemberek túlnyomó többsége egyetért abban, hogy nem mindenkinek érdeke az oktatás színvonalának emelése, működésének hatékonyabbá tétele. Azonban a hosszú távú gondolkodás mindenképpen a minőségi fejlesztés mellett érvel, és ezt a meggyőződést, illetve annak jól kidolgozott, közérthető érvrendszerét minden érdekeltnek elérhetővé és átláthatóvá kell tenni.

Természetesen a kormányzati politikák, a mindenkori hatalom szándékai nagyban befolyásolják a változtatások irányát, lehetőségeit; ennek elemzési módjait a szocialista éra alatt elinduló oktatáskutatók fejlesztették ki,³ majd például Halász Gábor a rendszerváltás utánra is „áthozta”⁴ ezen elemzési eszközöket, módokat. Azt is tapasztalhatjuk, hogy a hazai oktatási rendszerben eddig az itt ismertetett széleskörű bevonás csak parciálisan valósulhatott meg. A problémákra, lehetőségekre itt nem térnénk ki, érdemes erről elolvasni Kozma Tamás,⁵ Polonyi István⁶ vagy Sáska Géza⁷ elemzését.

Helyzetelemzés és a célok meghatározása

Az országos szintű előrejelzés és az alapján a koncepció, vagyis a hosszú távú tervezés kidolgozása szakmai bizottság(ok) feladata, a döntés kormányzati szinten születik.



³ Az MSZMP KB megbízásából. Lásd pl.: Halász Gábor: *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és a nyolcvanas évek elején*. http://halaszg.elte.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evok.htm (Letöltés ideje: 2022.04.23.)

⁴ Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 17–33.

⁵ Kozma Tamás (2012): *Oktatáspolitikai*. Debrecen – Pécs. <https://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf> (Letöltés ideje: 2022.04.23.)

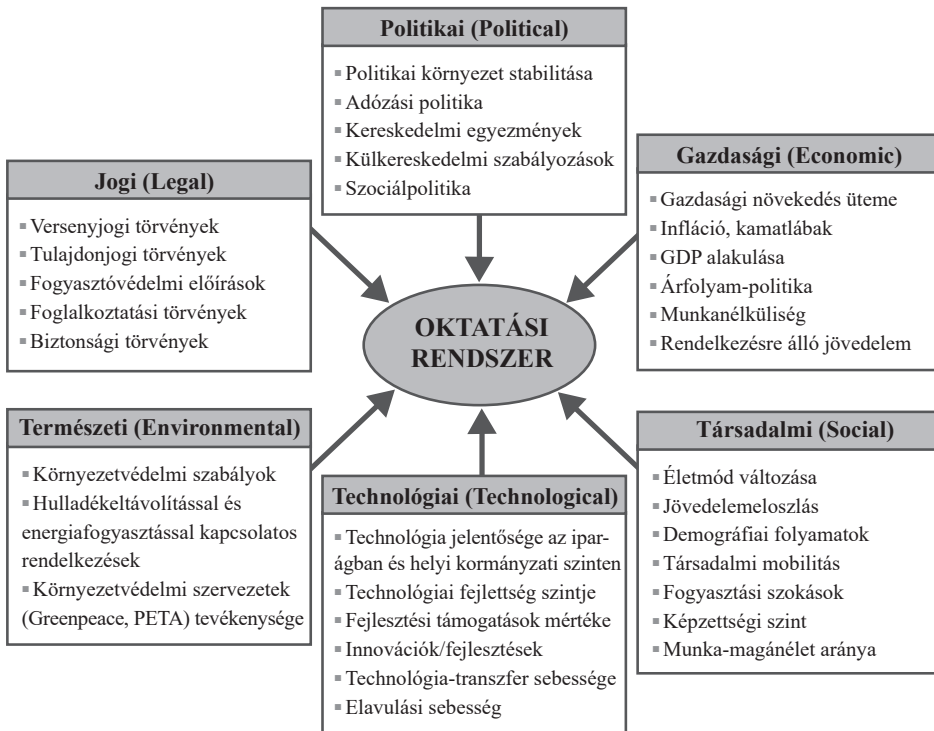
⁶ Polonyi I. – Timár J. (2006): Oktatáspolitikai. *Magyar Tudomány*, 2006(1), 38–46.

⁷ Sáska G. (2009): Rendszerváltás és oktatáspolitikai 1989–2009. *Educatio*, 18(2009)(4), 423–560 (tematikus szám).

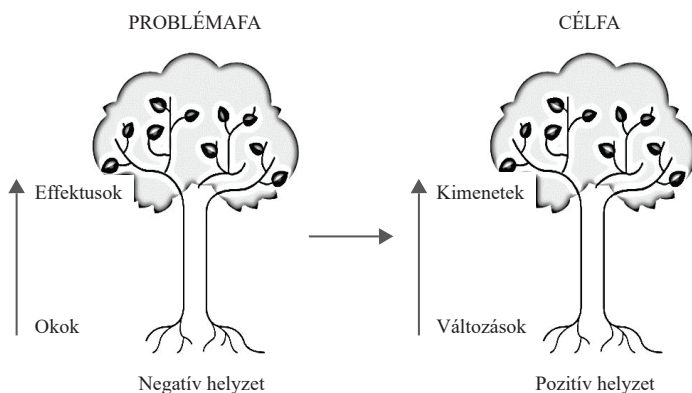
A 8-10 évet átölelő koncepcióknak meg kell határozniuk az átfogó fejlődési irányvonalakat, ismertetniük kell a trendeket, és a többféle jövőbeni forgatókönyveket fel kell vázolniuk.

Ehhez nagyon hasznos a kétkörös (jelen helyzetet, majd egy adott időpontban elképzelt jövőbeni helyzetet is analizáló) SWOT-analízis elkészítése, mely alapján a külső hatások elemzése, a belső fejlődési lehetőségek és kihívások előrejelzése is megtörténik.

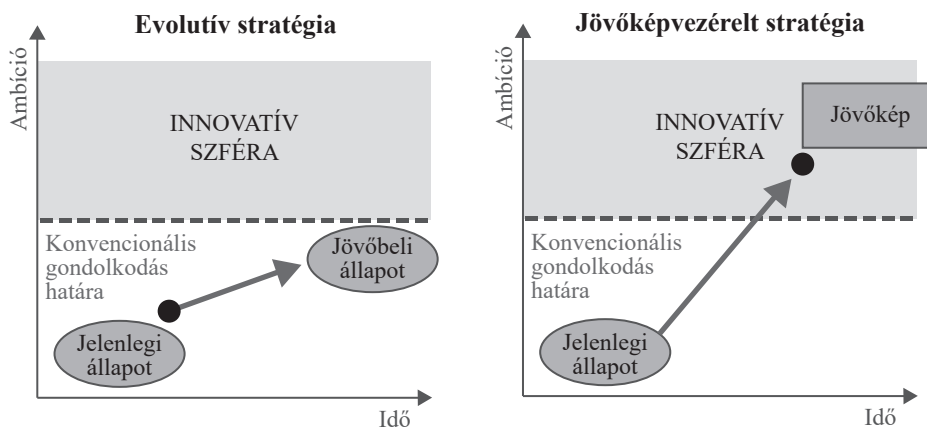
A PESTEL-módszerrel elvégzett tervezés a várható társadalmi, gazdasági, kulturális, jogi, technológiai és környezeti folyamatok és feltételek elemzését tartalmazza.



A helyzet megismerésére, feltérképezésére a szokásos SWOT-analízist érdemes „keresztezni” az úgynevezett PESTEL-analízissel, amelynek elemzési területei a politikai, a gazdasági (Economic), a szociokulturális (Sociocultural) és a technológiai (Technological) tényezők, továbbá a természeti (Environment) és a jogi (Legal) feltételek vizsgálata. Így külön-külön szempontok szerint vizsgálhatjuk az oktatási rendszer egyes szegmenseinek belső adottságait, lehetőségeit és az erre gyakorolt külső hatásokat.



A legalapvetőbb megoldandó problémák elemzésére használható eszköz a problémafa-célfa páros, melyeknél először egy adott, általunk feltérképezett nehézség, helyzet negatív aspektusait vizsgáljuk meg, majd második lépésben a meghatározott időintervallumon belül, a jövőben elérendő célokat, a célként meghatározott helyzet pozitív aspektusait mutatja. A közösségi gondolkodásban ez a módszer segít az ok és okozati viszonyok feltárásában, újra fogalmazhatjuk a problémamegoldó folyamatokat, párba állíthatjuk az eszközöket és a célokat.



● A stratégiai tervezés kiindulópontja

Fontos, hogy a cél meghatározásához a kreativitást, mint alapvető eszközt használjuk, ehhez a „brain-stormingok”, workshopok, fókuszcsoportos szakmai facilitált beszélgetések jó alapot szolgáltatnak. Nagyon kevesen tudnak egy meglévő, lassan kifejlődött – és jelenleg is inkább regresszióban, mint fejlődésben lévő – rendszerről kreatívan, „out-of-the-box”-módon gondolkodni, ehhez némi előkészítésre, minitréningre is gyakran szükség lehet a közös munkák előtt.

Nagyban függ a fejlesztési ambíciótól (sok más adottságon túl), hogy egy meghatározott időn belül mennyire leszünk képesek valóban innovatív változtatásra, jövőképezérelt és tartós stratégiai fejlesztésre, vagy esetleg a reform nevében megelégszünk a szokásos keretek közt maradvá az óvatos, apró változtatásokkal.



A nemzeti középtávú oktatási stratégiáról szintén a kormány dönt, jelenleg ennek kidolgozása nem széleskörű, inkább csak miniszteriális szinten történik meg. A kormányzat deklarált célja átállni a forrásvezérelt, ellenőrizetlen, lineáris tervezési mechanizmusról az eredményvezérelt ciklikus (tervezés – végrehajtás – ellenőrzés – beavatkozás → következetes végrehajtás) rendszerére.⁸

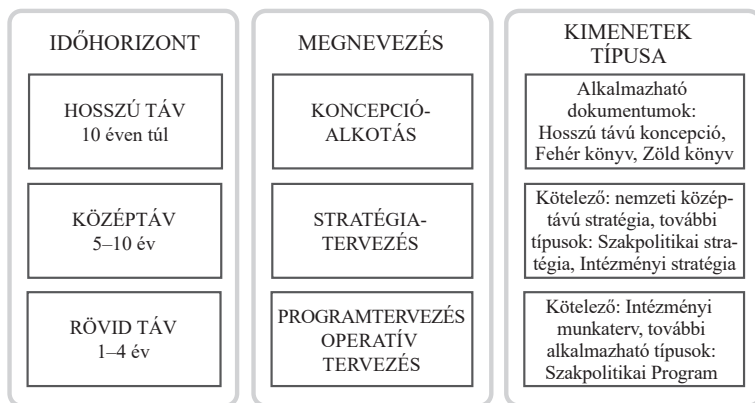
A stratégia szintjei és működtetése

Ahhoz, hogy a középtávú stratégiatervezés megvalósítható legyen, alapos és átfogó társadalmi és gazdasági helyzetelemzésre van szükség, amely alapján kialakítható a jövőkép, részletezendők a közpolitikai és szakterületi célkitűzések, meghatározhatóak a beavatkozási területek és eszközök, továbbá a pénzügyi háttér.

Talán a működés szempontjából a legfontosabb éppen a legalsó, intézményi szint, ahol a fentiek figyelembevételével, az intézményvezető irányításával és az ő felelősségi-körében rövid távú munkaterv készül az adott, elkövetkező tanévre vonatkozóan, amelynek keretében meghatározandóak az oktatással, neveléssel kapcsolatos szervezeti célok,

⁸ Erről tartott előadást 2012-ben a Magyar Program keretében Farkas Krisztina, a KIM közigazgatási stratégiáért felelős helyettes államtitkára a *Közpolitikai stratégiai tervezés és menedzsment jövőbeni keretei a közigazgatásban* címmel. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tamop414_kozpolitikai_strat._2012-02-07.pdf (Letöltés ideje: 2022.04.24.)

intézkedések. Ehhez kapcsolódnak a teljesítési határidők és felelőseik, továbbá a teljesítéshez szükséges tárgyi, személyi, szakmai és szervezeti feltételek és a feladatok végrehajtásának, a célok teljesülésének nyomon követése és értékelése az adott tanévre vonatkozóan (helyzetelemzés, jövőkép, küldetésnyilatkozat, átfogó cél, beavatkozás, pénzügyi terv, nyomon követés, értékelés, monitoring stb.).

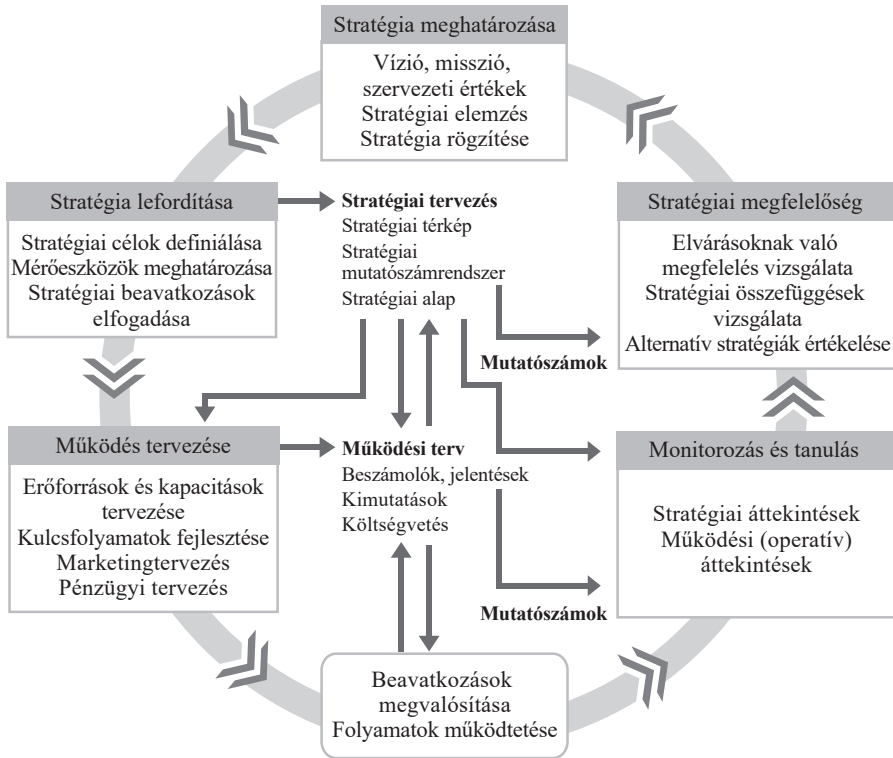


Mindebben nagy segítségünkre lehet egy jól megszerkesztett Gantt-diagram,⁹ amely átláthatóvá teszi a határidőket, a felelősöket, a feladatokhoz hozzárendelt, szükséges erőforrásokat.

Komplexebb, de szintén jól használható a hálótervezési módszerekre kidolgozott CPM- (Critical Path Method) vagy a PERT- (Program Evaluation and Review Technique) módszer.¹⁰ A tervezésének, ütemezésének, végrehajtásának, nyomon követésének és ellenőrzésének szisztematikus tervezési eszközei, amelyek az erőforrások áramlását, a tevékenységek és események sorrendjét alapozzák meg. A programok sikeres irányításához, megvalósításához, befejezéséhez használják ezeket, akár egymással kombinálva is alkalmazhatóak. A CPM az idő–költség kompromisszumra helyezi a hangsúlyt, míg a PERT-tel csak az időre koncentrálnak.

⁹ Hogyan készítsünk Gantt-diagramot? Erről tudhatunk meg többet itt: *A GANTT-diagram készítése és szerepe a projektmenedzsment területén* (2019), <https://promanconsulting.hu/gantt-diagram-keszitese/> (Letöltés ideje: 2022.04.24.)

¹⁰ Lásd erről bővebben: <https://www.youtube.com/watch?v=dFTG3ohAcso>; <https://www.youtube.com/watch?v=Wrf6zdtEXI>; <https://www.youtube.com/watch?v=vAIsFOluOqk>; <https://www.youtube.com/watch?v=DZfnxDs6us> (Letöltés ideje: 2022.04.24.)



A hosszú távú tervekhez, az alapvető stratégia meghatározásához, rögzítéséhez tehát elengedhetetlen a misszió és a jövőkép sokszereplős bevonással történő kidolgozása, a célok pontos definiálása után mindennek a gyakorlatba való „lefordítása”, amelyhez – mint már írtuk, de sokszor nem kap elég hangsúlyt – megfelelő erőforrásokat szükséges hozzárendelni.

A célok megvalósulása csak a kimeneti elvárások megfogalmazásával, azok számszerűsítésével, mutatószámok meghatározásával képzelhető el.

A megfelelő és folyamatos monitorozás következménye a szervezet állandó tanulása, fejlődése.

A nemzetközi színvonal eléréséhez egyrészt a standardokat, a kimeneti elvárásokat kell megismernünk, és fejlesztésüket megcéloznunk, másrészt megvizsgálni a folyamatok hatékonyságát, amely alapján aztán a világ minden tájáról gyűjthetünk jó gyakorlatokat, és azokat a hazai viszonyok elemzésével adaptálhatjuk.

Születésnapunk¹

A magyar úttörőmozgalom színes, gazdag 75 évet ért meg. Világosan kell látnunk hibáit és fogyatékoságait is ahhoz, hogy méltón megbecsülhessük azt a hozzáadott értéket, amellyel e három emberöltő alatt a magyar gyermekek életét gazdagította.

75 esztendővel ezelőtt, 1946. június 2-án, a Magyar Ifjúság Napján – megannyi egyéb szervezet fiataljai között – 6000 úttörő vonult fel és köszöntötte éljenezve a köztársaság vezetőit, akik – élükön Tildy Zoltánnal – meghatottan integettek a felvonuló tömegnek.

Legalábbis így tartja az úttörőlegendárium. Az eseményről készült híradófelvételeken látszanak az úttörők is, a történet azonban az elmúlt háromnegyed évszázad során némileg csiszolódott, és a későbbi keletű évfordulónaptárakban már nem szerepel a 6000-es szám (akkor az egész országban nem volt ennyi úttörő). Ami persze nem zárja ki, hogy ezt a napot tekintsük a magyar úttörőmozgalom születésnapjának, hiszen csak választás kérdése, hogy egy lépésről lépésre kibontakozó mozgalom születésnapját melyik pillanathoz, milyen eseményhez kapcsolja maga a mozgalom és a születésnap léggömböket eregető ünneplő sereg. Az időpont illetően választása mindenestre szerencsésnek mondható, hiszen össze lehetett kapcsolni a május utolsó vasárnapján megtartott gyermeknappal (amelyet egyébként csak Magyarországon tartanak ekkor).

Tagadhatatlan, hogy az úttörőmozgalom születését politikai szándékok vezérelték, és politikai csetepaték, időnként alkuk kísérték. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a fordulat éve előtt az úttörőmozgalom azoknak kínálta a szabadság, a közösség, a szolidaritás – és nem utolsósorban a jóllakottság és a tiszta ruha – élményét, akiknek ez korábban nem jutott osztályrészül. Mindazonáltal a mozgalom értékpreferenciáiban, jel-szavaiban, korai dokumentumaiban (ideértve az első 12 pontot) a politikai elköteleződés, a munkásmozgalmi indíttatás egyáltalán nem jelenik meg, ehelyett elsősorban a nemzeti hagyományokat, 1848 örökségét, a szabadság és a köztársaság eszményét jelenítik meg. Néhány példa szlogen (akkoriban jelmondatnak, csatakiáltásnak hívták):

Petőfi él, a szabadság örök, / Miénk a jövő, előre úttörők!

Előre a jelszavunk, / Szabadságért harcolunk.

De említhetjük az új mozgalom első pontját is: „Az úttörő szabad hazában, szabad emberek között, szabad emberként akar élni.”

¹ Az írással a (tábor)hely szellemének adózunk. Hiszen a taksonyi Zöldsziget ma a maradék úttörőmozgalom bázisa, a szövetség székhelye.

Az új mozgalom céljainak, értékeinek megfogalmazására a szerteágazó műveltségű, távlatosan gondolkozó, a gyermekek ügye iránt elkötelezett irodalomtörténész, klasszika-filológus, Trencsényi-Waldapfel Imre vállalkozott. *Az úttörők: a magyar szabadsághősök utódai* c. programadó cikkében felvázolt (majd az 1948-ban a *Negyvennyolctól negyvennyolcig: A magyar ifjúság könyve* c. kötetben megjelent, *Az Úttörő Mozgalom eszményei* c. tanulmányában újrafogalmazott) vízió mind pedagógiai, mind ifjúságszociológiai szempontból hosszú távon – akár ma is – érvényes. Az ebben felvázolt eszménykép három fontos pillérré épült:

- az úttörő jövőbe tekintő, nemzetünk és az emberiség jövőjét tudatosan építő, élenjáró, bátor, kezdeményező és tetterre kész;
- hű a magyar történelem – mindenekelőtt az 1848-as forradalom – hagyományaihoz, azokat büszkén vállalja és képviseli;
- az úttörő önfeláldozóan szereti hazáját és a szabadságot.

Az Úttörő Mozgalom fentebb vázolt eszményeit rövid időn belül – már a két munkáspárt egyesülése után – felülírta a politika. Az MKP – később MDP – erőszakos és kivédhetetlen „támogatása” olyan súlyos helyzetbe hozta a magyar úttörőmozgalmat, amelyből csak évtizedek alatt tudott talpra állni. Vegyük szemügyre a „pokolhoz vezető utat”.

- Az MKP/MDP minden eszközt bevetett annak érdekében, hogy az úttörőmozgalom – vélt vagy valós – vetélytársait kiiktassa. 1946 és 1949 között ellehetetlenítette az úttörőmozgalom szociáldemokrata bölcsőjét, a Gyermekbarátokat. 1947-ben betiltotta a Magyar Cserkész Szövetséget (formálisan természetesen nem az MKP, hanem Rajk László belügyminiszter), majd a nem sokkal később újra engedélyezett cserkészet rövid úton beolvasztotta az úttörőmozgalomba. Az úttörőmozgalom ily módon 1949-től monopolhelyzetbe került. A monopolhelyzet viszont – az úttörőmozgalom esetében is – kényelmesség tesz, felőröli az optimális megoldás keresésének szándékát és a változó környezethez való alkalmazkodás képességét.
- Az 1946 júniusi alig pár ezer úttörőből röpke két év alatt százezer lett, és 1952-re a taglétszám 900 ezerre nőtt. A rendelkezésre álló infrastruktúra, anyagi forrás és vezetőlétszám e taglétszám töredékét sem tudta volna működtetni. Ami azonban legalább ilyen fontos: a gyors létszámnövekedés, a tömegesség okkal kérdőjelezi meg az önkéntességet, ennek híján pedig nem lehet szó mozgalomról. Az úttörőmozgalom az öt év alatt fiatalos, lendületes mozgalomból fáradt bürokratikus szervezetté degradálódott. Nagyon is indokolt volt az – ötvenes évek elejétől mind gyakrabban elhangzó és leírt – kritika: „Ahol mindenki úttörő, ott senki sem úttörő”.
- 1946 októberétől kezdve az úttörőmozgalom bevonult az iskolába. Ez önmagában nem kárhoztatható, mivel ez a mozgás csak az egyensúlyt teremtette meg, hiszen ekkor az iskolákban számos gyermek- és ifjúsági szervezet tevékenykedett. Azonban éppen ezt az egyensúlyt borította fel az iskolák államosítását követően az 1948. szeptember 23-án Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter aláírásával kiadott 101.840-1948/IV/2. sz. VKM rendelet, amely a továbbiakban csak az úttörőmozgalom működését

engedélyezte az iskolában, az összes többi szervezetet betiltotta, mi több, kötelezte őket, hogy vagyonukat a helyi úttörőcsapatnak adják át. Az iskolába való bevonulásnak azonban még súlyosabb, évtizedekre ható következménye volt, hogy *maga a mozgalom iskolás lett*. Mondjuk így: a bandázás, a játék, a kirándulás és a szabad gondolkodás helyett az iskolapadot, a tanulást és a fegyelmet választotta.

- Mindezekén túl az úttörőmozgalom 1946-os demokratikus-humanista értékeit részben lecserélte, részben az uralkodó politikai-ideológiai kurzus elvárásainak megfelelően módosította. Az ötvenes évek első felében a magyar úttörőmozgalom vigyázó szymeit folyamatosan Moszkvára és a szovjet úttörőmozgalomra vetette (már amikor nem az MDP-re és Rákosi pajtásra).

Fontos erőteljesen hangsúlyozni: a fenti – bűnöknél is súlyosabb – hibákat az úttörőmozgalom nem elkövette, hanem elszenvedte. Ez azonban nem változtat azon, hogy a politikai vezetés „támogatása” végzetesen súlyos helyzetbe hozta a mozgalmat, amely 1956-ban padlóra került. Akkor nagyon kevesen gondolták, hogy képes lesz talpra állni, de az évtized előtti tűz, amely már-már kihunyott, 1957 februárjában újra lángra kapott. Újra csatasorba álltak azok a pedagógusok – és sok-sok nem pedagógus rokonszenvező –, akik a legnehezebb pillanatokban sem engedték el a gyermekek kezét. Az úttörőmozgalom egyszerűen túl jó volt ahhoz, hogy vereséget szenvedjen.

*

Természetesen a későbbiekben sem volt egyszerű a helyzet. Az 1957. tavaszi fellélegzést, az önállóság, az önkéntesség és a játékos romantika illúzióját csakhamar maga alá temette az MSZMP által az úttörőmozgalomra erőszakolt, épphogy megalakult KISZ harcos politikuma és az ifjúsági szövetségnek a DISZ-ből örökölt bürokratikus merevsége. (Kevéssé ismert, de annál figyelemreméltóbb közjáték: 1956/57 fordulóján ismert úttörővezetők egy csoportja új gyermekszervezet, az Őrszem Mozgalom megalakítását kezdeményezte, amely örökölte volna az úttörőszervezet erényeit, de mentes lett volna annak hibáitól; romantikusabb, játékosabb, gyermekközpontúbb és önállóbb lett volna. Az MSZMP vezetése azonban gyanakodva szemlélte a – kétségkívül cserkész hagyományokat is adaptáló – új formációt, amellyel szemben ragaszkodott az úttörőmozgalom újjászervezéséhez. Az Őrszem Mozgalom így a tényleges megalakulásig sem jutott el, azonban több elképzelésük is beépült az újjáalakuló úttörőmozgalom programjába.)

Mindazonáltal az ötvenes évek elejének tragikomikus jelenségei és módszerei többé nem tértek vissza. Az úttörőmozgalomnak – a KISZ aktív vezetése ellenére is – sikerült talpra állnia, és fokozatosan korlátozott önállóságra is szert tennie. Természetesen ez nem volt lehetséges kompromisszumok nélkül. Egy egyszerű, de annál beszédesebb példa: az 1957. februári újjáalakuló konferencián többen is szenvedélyesen ítélték el a tömegesség káros voltát, és hangsúlyozták az önkéntesség fontosságát, közöttük az ez alkalomra újból csatasorba álló Trencsényi-Waldapfel Imre és az MSZMP KB-t képviselő Kőből József is.

De már 1957 októberében a KISZ I. országos értekezletének határozatában ez olvasható: „Az Úttörő Szövetség tevékenysége csak akkor lehet eredményes, ha csapataiba tömöríti a gyermekek többségét.”

Így aztán – bár az 1958-as Alapszabályban még „a Magyar Úttörők Szövetsége az úttörőcsapatokba tömörült gyermekek önkéntes szervezete”-ként szerepel – 1961-re „az úttörőcsapatokba önként tömörült gyermekek önálló tömegszervezete” formulával helyreállt a korábbi „rend”. (Ha jól meggondoljuk, az önkéntes tömegszervezet akár az önellentmondás mintapéldája lehetne.) Az Úttörőszövetség taglétszáma azonban így sem emelkedett a kívánt mértékben, és csak 1965-re érte el a tíz évvel korábbi szervezettségi szintet.

A mozgalom – bár mérsékelt lelkesedéssel – visszatért az iskolába, ahol jobban szemmel lehetett tartani, és 1959-re megszüntették az 1957-ben létrehozott szervező testületeket is, amelyek pedig sikerrel mobilizálták a társadalom nem pedagógus tagjait az úttörőmozgalom segítésére. Az 1950-es évek vége felé a pedagógiai és a mozgalmi sajtóban megszaporodtak azok a vélemények, amelyek „az öncélú romantikázást” ostorozták, amin azt kellett érteni: túrhetetlen, hogy a beste úttörők játszanak, meg kirándulnak, meg bográcsolnak, meg versenyeznek ahelyett, hogy rendszeren tanulnának, és odaadóan építenék a szocializmust.

Mindezek ellenére az úttörőmozgalom szinte észrevétlenül erősödött és fejlődött. Javult az irányítás, a vezetőképzés és a szervezeti kultúra, javultak az anyagi feltételek, és egyre gyakrabban sikerült kibújni a KISZ gyámsága alól. Az 1960-as évek végére megérett a helyzet az Úttörőszövetség nagykorúsítására. 1969. január 7-étől a KISZ KB egyik titkára helyett Szabó Ferenc főtitkárként vezethette a Magyar Úttörők Szövetségét (ezt megelőzően a szövetség vezető szerve a KISZ KB, illetve annak Úttörő Osztálya, első számú vezetője a KISZ KB titkára volt), az Országos Elnökség tagjait 1973-tól már nem a KISZ KB nevezte ki, hanem az úttörővezetői konferencia által választott Országos Tanács választotta meg.

S bár a következő években is bőven akadtak nehézségek, konfliktusok, néha megtorpanások, a hetvenes és nyolcvanas évtizedben a magyar úttörőmozgalom kifejezetten sikeresnek mondható. Az Úttörő Olimpiákon, Művészeti Szemléken százával tűntek fel olyan tehetségek, akik később a felnőttek között is kiemelkedő sikereket értek el. A változatos közösségi játékok egyre sikeresebben szólították meg és aktivizálták a mikroközösségeket. Az úttörőszövetség számos olyan példaértékű rendezvényt, mozgalmat kezdeményezett, vagy vállalta fel azok szervezését, amelyek színvonalas programokra aktivizálták a korosztály széles tömegeit. Csak néhány példa ezek közül: Éneklő Rajok országos találkozói, Pajtás Kupa labdarúgó bajnokságok, Nemzetiségi Úttörő Találkozók, Úttörő Fúvószenekari Fesztiválok, és a felsorolás még hosszan folytatható. Jelentősen fejlődött a mozgalom belső demokratizmusa, és ez nemcsak az úttörővezetői közösségekre vonatkozik, hanem – ami sokkal fontosabb – a gyermekönkormányzatokra, az úttörőtanácsokra, amelyek számos úttörőcsapatban a közéleti aktivitás fontos színtereivé léptek elő. Százával jelentek meg csapatújságok (némelyik csak egy-két számot ért meg, mások éveken keresztül adtak

hírt a csapat, az iskola, a település életéről), szerte az országban jó néhány csapatrádió is működött. Csónakházak épültek, és több száz kenuban, őrsi csónakban (amelyeket gyárak, üzemek, lelkes szülők, és más támogatók építettek és adományoztak) járták a vízi úttörők hazánk és a szomszédos országok folyóit. Divattá, követendő példává, esetenként presztízskérdéssé vált a táborok építése, fejlesztése, korszerűsítése. A nyolcvanas évek közepén több mint 180 megyei, járási, városi tábor, turnusonként mintegy 20 000 férőhellyel várta a kisdobosokat és úttörőket, nem is szólva az önálló csapattáborokról és egyéb táborozási formákról. Ezek közül is külön ki kell emelni az egyik nagy sikertörténetet, a vándortáborokat. Évről évre mintegy 30 útvonalon (melyek száma változott), útvonalanként 25 csoportban (vagy ha sikerült kikönyörögni egy nulladik turnust, akkor 26-ban), csoportonként 25-30 gyerek, 2-3 ifi és 2-3 felnőtt kelt útra, hogy bebarangolja az ország legszebb tájait, igazi kihívásokkal és romantikus kalandokkal nézzen szembe, és a két hét alatt erős közösséggé szerveződjön. A különböző típusú táborokban nyaranta táborozó 150–200 ezer gyerek a megfelelő korosztály mintegy hatodát jelentette.

Akik csak az előző bekezdést olvassák el, azt hihetik, hogy az úttörőmozgalom nagyszerű, (majdnem) hibátlan szerveződés volt, igazságtalan vádak következtében bekövetkezett kimúlása a magyar társadalom pótolhatatlan vesztesége. Természetesen ugyanúgy nincs igazuk, mint azoknak, akik a korábbi bekezdések alapján úgy vélik, hogy az úttörőmozgalom a gyerekekre kényszerített szörnyű, bürokratikus politikai szervezet volt, amelynek fő feladata a kommunista ideológia terjesztése volt, és ha nem halt volna el magától, meg kellett volna szüntetni. Az úttörőmozgalomra vonatkozó bármely kategorikus kijelentés eleve értelmetlen, lévén egy 4000 csapatában milliós taglétszámú szervezetre vonatkozó bármely kijelentés ugyanúgy igaz lehet, mint az ellenkezője. Az úttörőmozgalom nem volt szörnyű, és messze nem volt tökéletes, de voltak kiváló csapatai, nagyszerű, elhivatott és a gyerekek által is kedvelt vezetői, emlékezetes akadályversenyek és kirándulások, és voltak unalmas, kibírhatatlan „őrsi órák” és csapatgyűlések, és kényszerből, jobb híján lett csapatvezetők, akik talán még pedagógusnak sem voltak alkalmasak. Voltak csapatok, ahol a gyerekek véleménye fontos volt, és voltak, ahol csak a központi direktívák számítottak. Az úttörőmozgalom egyszerre volt szörnyű és nagyszerű.

*

A rendszerváltás nem érte készületlenül a magyar úttörőmozgalmat. Az egyesülési jogról szóló 1989. évi II. törvény hatályba lépését követően haladéktalanul benyújtott kérelmét elbírálva a Fővárosi Bíróság 1989. január 27-én 2. sorszám alatt bejegyezte a Magyar Úttörők Szövetségét, mint társadalmi szervezetet. (Az 1. sorszámot a Magyar Cserkész Szövetség kapta.) Az év során az úttörőszövetség minden szintjén, ezernyi csapatban, az úttörőelnökségeken, a szakbizottságokban lefolytatott „beszélgetések” alaposan előkészítették a november 24. és 26. között Zánkán üléselőző X. Úttörővezetői Konferenciát – e minőségében az utolsót. A konferencia – heves viták közepette – megtette

azt a lépést, amire hivatva volt: lezárta az Úttörőszövetség politikai irányítású, központosított, az iskolával összefonódó korszakát, és egy új, önálló, pártoktól független gyermekszervezetet hozott létre. A *Gondolatok az úttörőmozgalom 43 évének történeti értékeléséhez* című dokumentumban (amely végül háttéranyagként került a konferencia dokumentumai közé, jelezve, hogy fogadtatása korántsem volt egységes) elszámolt múltjával. A *Mit akar a Magyar Úttörők Szövetsége?* című programnyilatkozat és a radikálisan új Alapszabály egy korszerű, baloldali értékeit továbbra is vállaló, önkormányzati alapú, civil szervezet képét rajzolta meg. A konferencia felhívással fordult a magyar társadalomhoz, a pedagógusokhoz és a gyerekekhez kinyilvánítva szándékát, hogy – bár nem egyetlen gyermekszervezetként, ezért magától értetődően nem kizárólagos igénnyel – továbbra is a gyerekek érdekeit kívánja képviselni, és ennek érdekében kíván együttműködni mindenkivel, aki ezt fontosnak tartja, továbbá, hogy partnerei, segítőtársai között megkülönböztetett szerepet tulajdonít a pedagógusoknak.

1989-ben még nem lehetett pontosan előre látni a társadalmi, gazdasági, politikai, jogi környezet változását. Az ezek ismeretében szükséges korrekciót a Magyar Úttörők Szövetsége I. Konferenciája végezte el 1991 decemberében, amely egyúttal elfogadta a továbbiakban az Úttörőszövetség önmeghatározásául szolgáló *Egyezmény a Magyar Úttörők Szövetségéről* című dokumentumot is. A jogi legitimitáshoz szükséges utolsó lépésként az Állami Számvevőszék 1992 áprilisában hitelesnek minősítette az Úttörőszövetség vagyonszámolását. Úgy tűnt ekkor, hogy – noha még vannak súlyos problémák és fontos tisztázandó kérdések – minden feltétel adott egy korszerű, független, demokratikus, baloldali civil gyermekszervezet működéséhez. A taglétszám szervezeti változásokat követő – részben a tagsági viszony megerősítésével járó – erőteljes csökkenése a kilencvenes évek közepén megállt, a szövetség ekkor – 75 000 fő körül ingadozó taglétszámával – messze a legnagyobb magyar gyermekszervezet volt. Aktivitását, a gyermekbarát jövő iránti elkötelezettségét jelezte az 1993-as konferencián elfogadott *Úttörők a barátságos harmadik évezredért* c. dokumentum. Mindezek ellenére az ezredfordulót követő évtizedben az úttörőmozgalom eróziója felgyorsult, és a szövetség az utóbbi évtizedre korábbi önmaga árnyékává halványult.

Joggal tehető fel a kérdés: ha az úttörőmozgalom 1989 előtti 43 évének hibái mellett e hibákat bőven ellensúlyozó pozitívumok sorakoztathatók fel, ha a rendszerváltást követően valóban modern, demokratikus, vonzó tevékenységrendszerként kínáló szervezetté alakult, akkor mi magyarázza viszonylag gyors leépülését? E kérdésre az elmúlt két évtizedben többen többféle választ adtak, s e válaszok mindegyike fontos mozzanatokra világít rá.

- Tény, hogy az Úttörőszövetség ebben az időszakban is követett el hibákat. Hiba volt a megújult úttörőmozgalom első évtizedében a szövetség anyagi lehetőségeihez képest túlzott, erőforrás-igényes támogatási és tevékenységrendszer, amihez ráadásul gazdasági tévedések, baklövések is járultak. Hiba volt a Xénia Láz Egyesülettel való fúzió. Hiba volt az MSZP-hez való – bár rövid ideig tartó és bátortalan – közeledés. Csillebérc ügyében is több hibát követett el az Úttörőszövetség vezetése. Hiba volt az utóbbi két

évtizedben a nyilvánossággal kapcsolatos önkorlátozás. (Az iménti „hibajegyzék” a szerző álláspontját tükrözi.)

- A rendszerváltást követően az Úttörőszövetséget gyakran érték politikai, illetve politikai indíttatású médiatámadások. Ezek néha jogos bírálatokat fogalmaztak meg, többnyire azonban nemtelen támadások voltak. A szövetség által elkövetett hibák nyilván fölerősítették ezeket a támadásokat.
- Az igazságtalan támadások, a bizonytalanság, a gyakran sikeresen és eredményesen végzett munka át- és leértékelése is hozzájárulhattak ahhoz, hogy az újjászerveződése óta folyamatosan napirenden van a név kérdése. Voltak, akik – ugyan többnyire tartalmi kritika nélkül – azon a véleményen voltak, hogy az „úttörő” név káros reminiszcenciákat ébreszt, amelyek megnehezítik, hosszú távon esetleg ellehetetlenítik a szervezet működését, és amelyeket éppen ezért felesleges és értelmetlen vállalni. A másik oldal képviselőinek álláspontja szerint a névváltoztatással a szövetség éppen ellenkező hatást érne el, mint az azt kezdeményezők szeretnék, hiszen ez közvetve mindazoknak a vádaknak az elismerését jelentené, amelyekkel az úttörőmozgalmat igazságtalanul vádolták, másrészt a „cégtábla átfestése” aligha takarná kellőképpen az alatta lévő réteget, sőt, konzerválná azt. Mindenesetre figyelemre méltó, hogy – miután az 1991-es alapszabály semmilyen kötöttséget nem írt elő az Úttörőszövetséghez csatlakozott bázisszervezetek névhasználatát illetően – e szervezeteknek csupán elenyésző hányada (kevesebb, mint 10%-a) vállalta nevében is az „úttörőt”, miközben ugyanezen szervezetek képviselőinek többsége a szövetség közgyűlésén többször is az „úttörő” névhasználat mellett foglalt állást. Ezt aligha lehet másképpen értékelni, mint hogy a lokális óvatosságot szövetségi szinten felülírta a dicső múlthoz való érzelmi kötődés, a „csakazértis” virtusa, és a biztos tudat, hogy országos szinten más (t. i. az Ügyvivő Testület, még inkább az ügyvezető elnök) szenved meg ennek hátrányos következményeit. A névhasználati vita feloldására – és a politikai karanténból való kitörésre – kedvező lehetőségnek látszott a 2007-ben alakult Grund Klubhálózathoz való csatlakozás, amelynek tagszervezeteként, az Úttörőszövetségnek lehetősége nyílt arra, hogy a „történelmi” név vállalása mellett megszabaduljon annak káros „mellékhatásaitól”, a megbélyegzéstől, a (pályázati) támogatási rangsorban való hátra sorolástól stb. S bár a taktika lényegében eredményesnek bizonyult, már nem állíthatta meg az Úttörőszövetség lassú, de következetes erózióját.
- Az elmúlt három évtizedben a szövetség gazdasági helyzete – az „örökölt” „vagyon” ellenére – egy pillanatig sem volt stabil, saját bevételei soha nem fedezték kiadásait. Ez részben abból adódott, hogy – különösen a kilencvenes években – tagszervezetei többsége támogatásra szorult, ugyanakkor Csillebérc működtetése is veszteséges volt, majd – e veszteségforrások leépítése után – azzal kellett szembenéznie, hogy forrásai nem elégségesek egy országos struktúra működtetéséhez.

E hibák, nehézségek és akadályok kétségtelenül súlyos helyzetbe hozták az Úttörőszövetséget. Elmúlásának döntő oka azonban sokkal egyszerűbb: eljárt felette az idő. 1946-ban, a születéskor várható átlagos életkor alig haladta meg a 60 évet. A magyar

úttörőmozgalom színes, gazdag 75 évet ért meg. Világosan kell látnunk hibáit és fogyatékoságait is ahhoz, hogy méltón megbecsülhessük azt a hozzáadott értéket, amellyel e három emberöltő alatt a magyar gyermekek életét gazdagította. Elmúlásának igazi vesztesei a mai gyerekek, akiknek túlnyomó többsége, ha keresne, sem találna közösséget, amelynek védelmét, támogatását bírhatná, amelyben képességeit kibontakoztathatná, hiszen ma az összes magyar gyermekszervezet is csak a gyermektársadalom töredékét, kevesebb, mint 5 százalékát éri el.

Csak abban bízhatunk, hogy a kereslet előbb-utóbb kínálatot gerjeszt, és a gyermekek kegyeiért hamarosan gyermekszervezetek sokasága fog versengeni, közöttük az úttörőből sarjadó, annak értékeit felvállaló Grund. Kívánunk neki – és a gyermekeknek közösséget kínáló, értük tenni akaró valamennyi szervezetnek – sok sikert a következő 75 évre.

Emlékeim egy épületről

(Vendégfogadótól begyűjtőhelyen, Úttörőházon, Petőfi Múzeumon át a Petőfi Sándor Emlékkiállításig...)

A szóban forgó épülettel kapcsolatos első emlékem még óvodás koromból származik.¹ A tiszteletet sugárzó épület előtt volt akkor a piac. Szerettem volna, ha édesanyám vesz dinnyét, de nem vettünk, mert Lőrinc valami csúnya dolgot művelt vele.² Következő

¹ A történelmi levegőjű, sokat látott Emlékházban, az „ivóban” tarthattam tájékoztatót kedves települesemről a Staféta tábortársaság tagjainak 2021-ben.

² Így emlékezik minderre a helytörténet krónikása. A hajdani mezőváros, Szalkszentmárton központjában a református lelkészi lak, az 1767-ben emelt református templom, az iskolák, valamint a volt főjegyzői ház szomszédságában áll a tekintélyes, fehérre meszelt falú, a település hajdani földesura, gróf Festetics György által 1810-ben, klasszicista stílusban épített beálló vendégfogadó és mézsárszék. A ma is impozáns épületet földesurától, majd, mint állami tulajdont Szalkszentmárton község bérelte, és fogadott árendáival (subárenda) hasznosította. Petőfi Sándor édesapja, Petrovics István 1844. október 1-jén érkezett Dunavecseről Szalkszentmártonba. Először a Duna partján lévő révsárdát bérelte a községtől. Itteni bérelte a következő év tavaszáig tartott. Ekkor nyílt módja arra, hogy 1845 Szent György napjától árendálja a településen lévő vendégfogadót és mézsárszékét, valamint hasznosítsa a három vendégszobát is. Petőfi a felvidéki utazása után, 1845. július 12-én érkezett először a szülői házhoz. Ekkor született a megindítóan szép *Fekete kenyér* című, első szalkszentmártoni verse; egyébként költeményei alatt 112-szer olvasható születési helyként Szalkszentmárton neve. Itt írta két drámáját (*Zöld Marci*, *Tigris és hiéna*) és egy regényét (*A hóhér kötele*). 1846. április 24-én, Szent György napkor megszűnt a szülők bérelte. A családnak távoznia kellett. A távozás előtti napon azonban egy szomorú eset is történt a vendégfogadó udvarán. Árverést tartottak a Petrovics család ingóságai fölött, s ezek nagy része dobra került (melyeket az Emlékmúzeum őriz). Hazánk koszorús költője pedig egyetlen parasztszékkel költöztette szüleit a megmaradt tárgyaikkal együtt az utolsó talpraállási kísérlet színhelyére, Dömsödre. A kocsmá és mézsárszék bérleti jogát Szalkszentmárton azután is fenntartotta magának, amikor a Festetics család 1825-ben eladta az egész szalkszentmártoni birtokot gróf Zichy Ferrarisknak és gróf Széchenyi Pálnak. A birtok később hitbizományokra tagolódott szét. Egy része a Magyar Tudományos Akadémia tulajdonába került. A több mint másfél évszázadot megért épület, ellenállva a változtatási törekvéseknek, az idő folyamán csupán kevés átalakításon esett át. Eredeti funkcióját egészen 1949-ig megőrizte. Az 1950-es évek elején azonban szomorú időszak köszöntött rá. Az akkori idők szemléletmódjára jellemzően az egész épületet a begyűjtési rendszer szolgáltatába állították. Ez az időszak végezte a legnagyobb pusztítást a szinte gazda nélkül maradt házon.

Az 56-os forradalom után, Majsai Károly fiatal tanár közreműködésével sikerült úttörőotthonnak megnyerni a Petőfi-házat. A költő nevét viselő úttörőcsapatnak hervadhatatlan érdemei vannak az épület megmentésében. Ekkor kapcsolódnak be a szülők is, a gyermekeik által folytatott munkába. Hosszú éveken át kezük munkájával óvták, gondozták a házat felelősséggel az elődeik Petőfi szeretetét. Az emlékmegőrzés mentette meg egy barbár pusztítástól Petőfi és szülei egykori lakóházát. 1969-ben az Országos Műemlékvédelmi Felügyelőség tervei alapján sor került az épület teljes rekonstrukciójára, aminek köszönhetően halhatatlan költőnk, Petőfi Sándor születésének 150. évfordulójára a volt földesúri fogadót – amely az 1845–1846. esztendőben Petőfi Sándornak és szüleinek adott otthon – 1972. szeptember 24-én emlékmúzeummá adhatták át a nagyközönség számára. A Petőfi Sándor Emlékmúzeum Baráti Köre, a szalkszentmártoni Petőfi-kultusz újabb fellendülését adta. Lásd: <http://petofiszalkon.hu/programok-2022-ben/> (Letöltés ideje: 2022. október 12.)

emlékem: kisdobos avatásom az Úttörőházzá változott épület udvarán. Nagyon megilletődve tettem ígéretet, és néztem a népviseletbe öltözött táncosok műsorát. Máig is emlékezem az első őrsi összejövetelre, amelyen megtanultuk az *Este van már csillag van az égen* kezdetű dalt, megbecsültük, mekkora lehet egypercnyi idő, majd játszottunk. A nagyok elbeszélése alapján tudtam meg, hogy az úttörők mentették meg a beszolgáltatás alatt pusztulásnak indult házat, mely a szülők és a Tanács segítségével újjult meg. Csapatvezetőnk, Majsai Károly, aki később a múzeum igazgatója is lett, szépen kifestette a falakat magyaros motívumokkal, Petőfi kottás dalaival. És az úttörők vehették birtokukba. Ők tartották rendben, télen ők fűtötték a foglalkozások előtt.

Sokrétű úttörőmunka folyt a házban. A szokásos őrsi és rajösszejöveleteken túl voltak fotósok, régészek, kiskukták, rádiósok, néptáncosok, bábosok. Sőt a pincében gombát is termesztettek. És a selyemhernyók eperlevéllel etetéséről se feledkezzünk meg. Ezen foglalkozások vezetői lelkes, zömében nem pedagógus helybéli felnőttek voltak. Nagyon büszkék voltunk, amikor a *Pajtás* című újság címlapján láthattuk rádiósainkat, akik bemutatták találmányukat, amely egy varrógép és fűrészlap összeházasításával készült. Az Úttörőház nagyterme, a mézárszék és ivó közti fal megbontásával keletkezett. Időnként osztályteremként, időnként tornaszobaként is funkcionált, de igazi nyomot a műsorok és a farsangi bálók hagyták bennem, ahol ellestük a nagyoktól a twistelés tudományát. Az Úttörőház nemcsak a csapatzászlót, hanem a kimagasló munkát elismerő vörösselyem zászlót is őrizte. Ezeket ma is megtalálhatjuk a régi falak között. A múzeum falán elhelyezett tábla emléket állít annak az időszaknak, amikor itt működött az Úttörőház.

Érdekességként megemlítem, hogy az első úttörőcsapatok 1948-ban alakultak meg falunkban. Kezdetben volt külön fiú- és külön lánycsapat. De volt úttörőcsapat az újtelepi és a homoki iskolában is. Ezekből gyűródott ki végül a 3143. sz. Petőfi Sándor Úttörőcsapat, amelynek 1978 óta vagyok vezetője. Az azóta eltelt idő jelentős és sokrétű változást hozott. 1985 után ismét működtek a csapatban szakrajok is (idegenvezető, fotós, lovas szakraj). 1990 után megszűnt a hagyományos osztálykeretű őrök és rajok rendszere. A meghirdetett programok szervezésében, lebonyolításában a nagyobb gyermekek és a szülők segítségére számíthattam. A helyi programokon túl szorgos résztvevői voltunk a Magyar Úttörők Szövetsége, az Úttörőcsapatok Pest megyei Társulása és a Grund Klubhálózat programjainak...

Ám az idő könyörtelenül halad. Amíg az iskolában dolgoztam... Amíg voltak az iskolában olyan gyerekek, akiket tanítottam... Amíg meg nem jelent a covid... Minden sokkal egyszerűbb volt. A folytatáshoz új utakat, új lehetőségeket kell keresni, találni.

Szívesen emlékezem vissza apró gyermekkoromra, amikor a környék iparosainak munkájával ismerkedhettem meg: kőműves, suszter, szíjjártó, varrónő, kádár, bogárné... Láthattam a felnőttek közösségeinek életét. Voltak tűzoltók, néptáncosok, citerások, énekar, színjátékosok és focisták... Voltak bálók, tánciskolák, nagy locsolkodások, majálisok.

A téli estéket közös munkák, nagy kártyacsaták jellemezték. Munkaidőben kalákában segítették egymást a földeken és a házak építésében is.

A megváltozott körülmények miatt a fentiek egy része már csak emlék, de van folytatás is. Az Önkormányzat évente 16 civil szervezet munkáját támogatja. Ezek között az úttörőcsapatot, a több mint 100 éves múltra visszatekintő tűzoltókat, az országos szinten is elismert polgárőröket. A kisgyermekkortól építkező, több korcsoportú néptáncosokat és focistákat – nálunk ezekből nemcsak egy, hanem két-két csoport/csapat is van. Petőfit idézem: „ez a város születésem helye”, hiszen Szalkszentmárton valaha mezőváros volt. Itt nőttem fel, és itt tanítottam majdnem negyven évig. Nagy örömet jelent számomra, ha a hozzánk látogatóknak bemutatathatom falunk nevezetességeit.

Szalkszentmárton büszke múltjára, jelenére. Matics Pál és Majsai Károly könyvei tartalmazzák a történetét. Ebben a munkában Czuczor Teca és Kovácsné Weisz Boglárka a követőjük. Az úttörőkről az én feladatom lesz majd írni...

Függelék 1.

7 epizód a Magyar Pedagógiai Társaság 130 esztendejéből

A jubileumi akadályverseny forgatókönyve – a taksonyi Staféta táborban 2021-ben lezajlott programról¹

Szervezési tevékenységek:

5-8 fős csoportok negyedórás különbséggel indulnak az MPT-logóval ellátott útjelek nyomán. *AZ ÁLLOMÁSVEZETŐ SZEREPÉBE LÉPVE ADJA KI ÉS FOGADJA A FELADATOKAT, S KÜLDI TOVÁBB A CSOPORTOT. (A CSOPORT MENETLEVELÉT A SZEREP NEVÉBEN ÍRJA ALÁ.)*

1. állomás – 1848. június – I. Egyetemes Tanügyi Gyűlés

A „szabadság, egyenlőség, testvériség” hármas jelszava alatt összeült „tanácskozmány” küldöttei petíciót fogalmaznak a kultuszminiszternek, Eötvös Józsefnek címezve.

Állásfoglalásukban vita után eldöntik, mely kérdésre hegyezik ki beadványukat. Választási lehetőségek: a népoktatás mindenkire nézve kötelező és ingyenes volta; a középfokú oktatás kiterjesztése, az óvodák legyenek a közoktatási rendszer részei, élvezzenek állami támogatást, reformáltassék meg a tanító- és óvóképzés, a tanügyiigazgatásban érvényesüljön az öngazgatás elve.

Történet: az állomásvezető (Tavassi Lajos névkártyájával a kitűzőjén) köszönti a tanácskozmányra érkező küldötteket, s felszólítja őket:

„Uraim! Hölgyeim! Tanácskozmányunk úgy döntött: felirattal fordulunk báró Eötvös miniszter úrhoz a gyűlés álláspontját közvetítve. Önök most válasszanak, mely ügyben fogalmazzák meg a petíciót:

¹ Ha már táborhelyünk az úttörőmozgalom bázisa, akkor stílusos volt a jubileumi emlékezéshez „mozgalmi metodikát”, az akadályversenyét alkalmazni. (A Szerk.)

- 1) nemcsak kötelező, hanem mindenkire nézve ingyenes népoktatás
- 2) a középfokú oktatás kiterjesztése
- 3) az óvodák a köznevelési rendszer szerves részei legyenek
- 4) a tanítóképzés, óvóképzés reformja
- 5) a tanügyigazgatásban az öngazgatás érvényesítése

Válasszanak! S a rendelkezésükre álló időben készítsék el a petíció vonatkozó szövegrészét!”

Ezt követően a csoport megfogalmazza a kiválasztott témában a petíciót, és átadja Tavassinak, aki megköszöni, megígéri, hogy a miniszter válaszáról tájékoztatást fog adni, s útjára bocsátja a küldötteket.

2. állomás – 1892.

A Magyar Paedagogiai Társaság ülésén Fináczy Ernő, későbbi elnök tartja meg székfoglaló előadását: Külföldi középiskolai mozgalmak 1890–1891-ben.

Történes: Csengeri János, az induló *Magyar Paedagogia* című folyóirat (a Társaság lapja) szerkesztője kifaggatja az ülésről érkezőket. Vajon miről beszélhetett Fináczy, a széles látókörű, konzervatív neveléstörténész? Mi történhetett ebben az időben a külföldi középiskolákban?

„Uraim, hölgyeim! Beszéljék el, mit mondott Fináczy professzor úr! A Magyar Paedagogia című társasági folyóirat számára készítem a tudósítást. Magam nem lehettem ott.”

Ezt követően a csoport tagjai – fantáziájuk alapján – elmondanak néhány történetet. (Mindenki mond valamit.) Csengeri hümmögve vagy kételkedve fogadja. Majd megköszöni az információkat, s útjára bocsátja a tudósítókat.

3. állomás – 1930.

Montessori Mária a gazdagodó olasz–magyar kulturális kapcsolatok jegyében hazánkba látogat. Több írását adta közre a Kisdnednevelés. A Magyar Paedagogiai Társaság tiszteleti tagjává fogadja.

Ülésezik a Magyar Paedagogiai Társaság elnöksége. A napirenden: legyen tiszteletbeli tag Maria Montessori, aki hazánkba érkezik látogatóba.

Történes: Kornis Gyula elnök kérdezi az elnökség tagjait:

„Uraim! Javaslát érkezett az Elnökséghez. Fogadja a Magyar Paedagogiai Társaság tiszteleti tagjává Montessori Maria asszonyt, az olasz doktornót, gyógypedagógust. Kérem javaslataikat.”

A csoport tagjai egy-egy érvet mondanak a javaslat mellett (vagy ellen), s a végén az elnök felszólítására szavaznak.

Az elnök kimondja a határozatot, majd útjára bocsátja az elnökséget.

4. állomás – 1948.

Politikai döntéssel váratlanul berekesztik a IV. Nevelésügyi Kongresszust. Az ülésteremben hírek terjednek arról, hogy polgári – burzsoá – hagyományai miatt veszély fenyegeti a Magyar Paedagogiai Társaság működését. Hajdú János főtitkár háromtagú bizottságra (Vajda György Mihályra, Faragó Lászlóra és Zibolen Endrére) bízta a Társaság ügyeit.

Történes: Hajdú János bejelenti lemondását, s felkéri a „triumvirátust”: képviselje a Társaságot az Akadémia, a Minisztérium, a Belügy előtt.

„Uraim, Hölgyeim! A Választmány a nehezedő politikai helyzetben nem vállalta tovább a felelősséget a Társaság működéséért. Önök kiváló szakemberek, s talán ezt az új politikai rendszer is elismeri. Vállalják a nemes megbízatást. Tegyenek meg mindent közel 60 esztendő hagyományaink védelmében, bizonyítsák, hogy egyesületünk mindvégig a közjó javára, a tiszta tudományosság érdekében fejtette ki tevékenységét.”

A csoport tagjai sorshúzás alapján kapják a három jeles férfiú szerepét. Rövid tanácskozást tartanak, mi legyen a következő lépésük. A csoport megszavazza a javaslatot. Hajdú búcsúzik a csoporttól, s útjukra bocsátja őket.

5. állomás – 1967.

Előzetes tárgyalások után a Pedagógus Szakszervezet felelőssége mellett az Országgyűlés tanácskozó termében sor kerül az újjáalakuló ülésre. Simon Gyula – a későbbi, hosszú éveken át főtitkár – volt a Szervezeti és Működési Szabályzatot előterjesztő munkabizottság elnöke.

„Kedves Elvtársnök és Elvtársak! Nagyon fontos, hogy napokon belül Jausz Béla professzor elvtárs és Péter Ernő szakszervezeti főtitkár elvtárs elnökletével kimondhatjuk a Magyar Pedagógiai Társaság megalakítását. 259 résztvevő fog erről szavazni, s válik alapító taggá. A mi feladatunk olyan SZMSZ összeállítása, mely ki fogja állni az idő próbáját, s megfelel a szocializmust építő népi demokratikus

államunk alkotmánya normáinak, méltó arra is, hogy a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 50. évfordulójának évében fémjelezze a szervezett magyar pedagógusok értékeit is. Kérem javaslataikat!”

A csoport – mint a bizottság tagjai – néhány javaslatot írnak a kifüggesztett flipchart-lapra filctollal, a leendő szabályzat számára. Simon elégedetten vagy elégedetlenül hümmög, majd szavazást rendel el a javaslatokról, az elfogadott javaslatokat „kipipálja”, s útjára bocsátja a résztvevőket.

6. állomás – 1990.

A rendszerváltás sodrában zajló újjászervezésben az új elnökség fontos szerepet tulajdonít a VI. Nevelésügyi Kongresszus összehívásának. Széchy Éva főtítkárt terjeszti elő az elnökségnek a javaslatot.

Történet: az MPT elnöksége javaslatokat gyűjt, mely szervezetek kapjanak meghívást a Kongresszus Szervező Bizottságába – valójában áttekintik, mely szervezetek léteztek a rendszerváltás körül.

„Kedves Tagtársak! Be kell bizonyítanunk, hogy a pluralista demokrácia viszonyai közepette is fontos szerep jut a Magyar Pedagógiai Társaságnak, nem törekszünk hegemoniára, de őrizzük meg kezdeményező szerepünket. Egy, a történelmi időköt idéző, alapos előkészületek után 1992-ben az Állatorvosi Egyetemen megszervezendő Nevelésügyi Kongresszussal fórumot adhatunk a pedagógiai szakma törekvéseinek, egyben a felkészülés során saját szervezetünket is megerősíthetjük. Kérek javaslatokat, mely pedagógusszervezeteket hívjuk be a szervező bizottságba. Egyben bejelentem, hogy a Tudományos Bizottság elnökének Ádám György akadémikust kértük fel, aki a feladatot vállalta.”

A csoport tagjai post-it cédulára írják javaslataikat, melyeket a főtítkárt felragaszt az állomáson kihelyezett flipchart-kartonra, majd útjára bocsátja az elnökség tagjait.

7. állomás – 1994.

Az első – Csillebércen szervezett – MPT Staféta táborban a 90. évéhez közeledő Ádám György nagyhatalású előadást tartott, melyben nehéz időkben is optimizmusának adott hangot.

Történet: Ádám György elmondja beszédét, melynek elhangzása után a csoport tagjai hozzászólnak a vitaindítóhoz.

„Kedves Hallgatóim, romlik-e a gyermekanyag? Tapasztalatok és előítéletek a 21. század gyermekéről. A gyermekanyag szó mögött kérdőjel van. A válaszom: nem romlik... Miközben az iskolában

és az iskolán kívül akumuláljuk a tudást, állandóan szelektálunk. Nem győzöm minden pedagóguskörben hangsúlyozni, hogy miközben a tananyagot akumuláltatjuk, gondot kell fordítanunk a szelekció lehetőségeire is. Az emberi agy szerencsére úgy lett örökítve, hogy ez a racionalitás az akumuláció és a szelekció egyensúlyából alakul ki – ezt nevezzük intelligenciának. Az intelligenciatesztek azon alapulnak, hogy a kisgyerek vagy a felnőtt hogyan tudja megkülönböztetni a fontost a nem fontostól, a lényegest a lényegtelentől. A veleszületett adottságra és az emberi „gyermekanyag” állandóságára ráakad a felhalmozott írott és elektronikus tudás, amelyet most már az iskola biztosít és továbbít. Derűlátó ember vagyok. Teszünk a társadalmi környezet szennyezése ellen, hogy az értékek és a felhalmozott tudás domináljanak. Nyolcvanadik életévemen túl, véletlen folytán éppen pedagógusok körében, gyakran kerülök abba a helyzetbe, hogy fiatalabb kollegáim panaszait hallgatom a mai világ értékvesztéseiről, a mindennapi élet elsekélyesedéséről, a tömegkultúra kilátástalan jellegéről, az iskola romló színvonaláról, az ún. globalizáció ártalmairól, a jövő kiszámíthatatlan esélyeiről stb.

Nekem ezekről a súlyos kérdésekről, a fenti borúlátó vélekedésekkel szemben, szinte minden ponton homlokegyenest ellenkező véleményem alakult ki! Erről szeretnék távirati stílusban, néhány mondat erejéig említést tenni. Az alábbiakban szinte pontokba szedve érintek néhány sarkalatos kérdést, előrebocsátva, hogy minden egyes érintett problémáról kész vagyok, és szükség esetén hajlandó leszek részletes és alapos vitát folytatni kollegáimmal! Az első kérdés, ami minden tanári vitában felmerül, haladt-e a világ előre a tudomány és a művészet által az elmúlt évszázadban? Az én válaszom annyira egyértelműen kedvező, hogy szinte értelmetlen erről vitát nyitni!”

A csoport tagjai hozzászólnak.

Majd az Ádám György szerepét játszó állomásvezető emlékül átadja a résztvevőknek az előadás teljes szövegét.

Függelék 2.

Herczog Mária

Esélyt az első éveknek!

Egy lehetséges program a kisgyermekkor egyenlőtlenségek csökkentése, a gyermeki jogok, az esélyek és a jóllét biztosítása érdekében¹

Az alábbi megvalósíthatósági országtanulmány a FESP (*Európai Progresszív Tanulmányok Alapítványa*) „Child Union”² (*Gyermek Unió*) programjának keretében készült, a „Csökkentsük az egyenlőtlenségeket az EU-ban a gyerekekbe történő korai gyermekkorai befektetéseken keresztül” célok elérése érdekében.

A Gyermek Unió progresszív válasz arra a kérdésre, hogyan lehet a gyerekek és generációk közötti egyenlőtlenségeket kiküszöbölni. Meghatározó eleme az *Új Európai Megállapodásnak* (New European Deal), amely újrafogalmazza a szolidaritást és egy olyan jóléti államot, amely az egyenlőtlenségekkel szemben felveszi a harcot, miközben a kollektív rezilienciát, a megküzdő képességet és a fenntarthatóságot segíti elő.

A Gyermek Unió célja, hogy hozzájáruljon a gyerekeket sújtó egyenlőtlenségek leküzdéséhez, és megelőzze a szegénység generációkon átívelő átörökítését. A Gyermek Unió által képviselt elvek azt célozzák, hogy a gyerekeknek hozzáférést biztosítson a magas minőségű és inkluzív, befogadó kisgyermekkorai nevelést és gondozást szolgáló ellátásokhoz. Csökkentse a strukturális egyenlőtlenségeket a munkaerő-politikán és a szociális biztonságon keresztül.

Az Európai Unióban az elkövetkező években az egyik lehetséges szakpolitikai eszköz a közelmúltban elfogadott *Gyermek Garancia program*³ és az *EU Gyermekjogi*

¹ Immár hagyomány a Magyar Pedagógiai Társaság életében, hogy a Szakmai Kollégium testületének vitái és a Staféta tabor beszélgetései közt kapcsolatot teremtünk. Ennek jegyében adjuk közre a nemzetközi hírű gyermekvédelmi-gyermekjogi szakértő tanulmányát, melyet első ízben az MPT 2022. tavaszi szakmai kollégiumi ülésén mutatott be élénk érdeklődés mellett. (Az MPT csatlakozott a nemzetközi projekthez – hozzájárult a kutatás eredményességéhez.) (A Szerk.)

² FESP, Child Union, <https://www.feps-europe.eu> (Letöltés ideje: 2022. október 13.)

³ https://www.parlament.hu/documents/10181/39233854/Infojegyzet_2021_31_Gyermekgarancia.pdf/7b04664d-bf42-2e4d-5a31-04a7c3d5632d?t=1620914026929 (Letöltés ideje: 2021 október 12.)

Stratégiája,⁴ amelyek lehetőséget biztosíthatnak a gyerekek számára a szegénység és a társadalmi kirekesztés veszélyének csökkentéséhez, hozzáférést a szolgáltatásokhoz, kiemelten az egészségügyi ellátáson, az oktatáson, a lakhatási feltételek megteremtésén és a kisgyermekkor programokon keresztül.

Magyarországon számos olyan program készült az elmúlt évtizedekben, amelyek a gyermekszegénység csökkentésére, a hátrányos helyzet leküzdésére, a társadalmi befogadásra és az ellátások, a szolgáltatások jobbá tételére, a gyerekek fokozottabb védelmére irányultak. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének és az ahhoz kapcsolódó első két Fakultatív jegyzőkönyvének a ratifikálása, és hazai jogrendbe illesztése (1991, 2009), a gyermekvédelmi törvény elfogadása (1997), és számtalan az EU-csatlakozást követő program mellett, témánk szempontjából kiemelkedő jelentőségű a 2007-ben elfogadott „Legyen jobb a gyerekeknek” parlamenti határozat. A határozat 25 éves stratégiai célok kijelölésével, komplex gyerekszegénység-megelőző és -csökkentő koncepciót fogalmazott meg, a parlamenti pártok teljeskörű egyetértésével.⁵

Az „*Adjunk elsőbbséget az első éveknél*” címen folytatott kampányban Magyarország a résztvevő 9 európai uniós tagország egyike volt.⁶ A kampány középpontjában a gyerekek első hat életéve állt, különös tekintettel az első 1000 napra, kiemelt figyelemmel a legvédtelenebb, a leginkább veszélyeztetett gyerekekre, mint a roma, fogyatékos, migráns, menekült gyerekek, és azok a gyerekek, akiket a családból való kiemelés veszélye fenyeget, vagy már családjukon kívül, szakellátásban nevelkednek, illetve mélyszegénységben élnek. A kampány keretében igyekeztünk összegyűjteni azokat a dokumentumokat, kutatásokat, programokat, amelyek segítik a kisgyermekkor fejlődés jobb megértését az egyes országokban és a tagállamokban, a szükséges teendőket és azokat a szakembereket, szervezeteket, akikre szövetségesként számíthatunk ebben a munkában. Az elkészült tanulmányok, adatbázisok, az összegyűjtött információk és tapasztalatok reményeink szerint a készülő hazai és európai programokban is eredményesen használhatók lesznek. A program további két évig folytatódhat 2022-től az elnyert támogatások segítségével, és eredményei itthon is hasznosíthatóak.

A megvalósíthatósági tanulmány felvázolja a jelenlegi magyarországi helyzetet annak érdekében, hogy vitaalapot teremtsen a lehetséges és szükséges átfogó, interdiszciplináris, interszektoriális szakpolitikák kialakításához, amelyek komplex módon kezelik a kisgyerekek és családjaik szükségleteit, és az ezekre adandó válaszokat, kiemelt figyelemmel a szegénység és a hátrányos helyzet generációkon átívelő ördögi körének megtörésére.

⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0142&from=HU> (Letöltés ideje: 2021. október 12.)

⁵ Legyen jobb a gyerekeknek, <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a07h0047.OGY> (Letöltés ideje: 2022. október 12.)

⁶ First Years, First Priority, <https://eurochild.org/initiative/first-years-first-priority/> (Letöltés ideje: 2022. október 12.); Adjunk elsőbbséget az első éveknél: www.csagy.hu (Letöltés ideje: 2022. október 12.)

Az a mód és mérték, ahogyan minden egyes megszületett gyerek optimális fejlődését segítjük, hogy képességeit kibontakoztathassa, ahogyan az esélyeket és a hozzáférést biztosítjuk valamennyi gyerek számára, nagyban formálja az ország és a régió jövőjét és lehetőségeit. *Az ENSZ Gyermekjogi Egyezmény megfogalmazása szerint a gyerekek gondozása és felnevelése elsődlegesen a szülők, a család feladata, de a közösségnek, az államnak minden lehetséges eszközzel segítenie kell a szülőket és a családokat annak érdekében, hogy ennek a felelősségüknek és feladatuknak meg tudjanak felelni.*⁷ Tekintve, hogy az Egyezmény a magyar jogrend része, kijelöli a kereteket, a tartalom pontos meghatározása azonban még várat magára. Ez sürgős feladat, lévén a jelenlegi ellentmondásos helyzet módot ad az eltérő és téves jogértelmezésre és gyakorlatra is, ami nagy mértékű károkat, veszteségeket, komoly hátrányokat okoz a gyerekek és családok egy jelentős hányadának.

Tekintetbe véve a jelenlegi gazdaság-, család- és szociálpolitikákat, a rendelkezésre álló erőforrásokat, és az ezekkel kapcsolatos nézeteket, a szakemberek mellett a szülőket és a gyerekeket is be kell vonni annak tervezésébe és megvalósításába, amit ez a kötelezettség jelent. Az elkövetkező években páratlan lehetőség nyílhat egy olyan megközelítés kimunkálására és megvalósítására, amely a gyermeki jogok figyelembevételével – végrehajtva az ezzel kapcsolatos hazai és nemzetközi kötelezettségeket – egy gazdaságilag és társadalompolitikailag is sokszorosán megtérülő programot eredményez.

Felhasználva az EU Gyermekgarancia nyújtotta lehetőségeket, együttesen a többi, a szociális biztonságot, jólétet és jólétet szolgáló eszközzel, jelentősen erősíteni lehet a gyerekek esélyeit egy magas minőségű, örömteli gyerekkorra, a gyerekek egyéni fejlődési szükségleteinek megfelelően, és egyben olyan hosszútávú befektetésnek is tekinteni ezt, amely az egész közösség számára is minden másnál jobban megtérül. Egyidejűleg lehet tehát megfelelni a gyermeki jogok, a tisztességes bánásmód, és az emberi méltóság biztosításának, a társadalmi szolidaritás szükségességének, és a gazdasági racionalitásnak, a hatékonyság és az eredményesség növelésének.

A kisgyermekkor jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni a gyermekkori és a későbbi életévek minőségének és lehetőségeinek megalapozása szempontjából, de önmagában is rendkívüli fontosságú a fizikai, érzelmi, értelmi fejlődés tekintetében is.

A megvalósíthatósági tanulmány célja, hogy – a Gyermek Unió célkitűzéseivel összhangban – figyelembe véve a hazai és európai uniós kötelezettségeket és lehetőségeket, így elsősorban a gyermeki jogok mind teljesebb érvényesítését és a Gyermek Garancia program és más, a polgárok életminőségének javítását segítő erőforrásokat – bemutassa, mely területeken és hogyan lehet és kell a jelenlegi helyzet megfelelő felmérését és értékelését követően meghatározni a szükséges beavatkozási pontokat, teendőket.

Magától értetődőnek tekintjük, hogy a *gyerekkori, és ezen belül a kisgyermekkori fejlődés nem önmagában álló terület, szorosan összefügg a család, a környezet, a szociálpolitikák*

⁷ 1991. évi LXIV. Törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről, 18. cikk, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv> (Letöltés ideje: 2022. október 12.)

által biztosított lehetőségekkel és korlátokkal, és ezért csak komplex, holisztikus, rendszer- szemléletű megközelítéssel érhetők el érdemi eredmények.

A társadalmi esélyegyenlőség biztosítása, az egyenlőtlenségek elleni küzdelem, a szegénység, a kirekesztettség és a diszkrimináció megszüntetése hosszútávú stratégiai feladat, amelyhez átfogó, *integrált gondolkodásra és cselekvésre van szükség, elsősorban az egészségügy, az oktatás és a szociális ágazat között.*

Egy kérdőívet állítottunk össze, hogy választ kapjunk néhány kritikusnak tekinthető kérdésben a szakemberektől és a laikusoktól a kisgyermekkorai gondoskodással, a családok támogatásával kapcsolatosan. Az internetes felmérés eredményeképpen 1887 válasz érkezett. Ezek előzetes értékelése alapján fontos lenne egy reprezentatív kutatást végezni többféle módszer alkalmazásával, hogy teljesebb képet kapjunk arról, hogyan vélekedik a szakmai és laikus közvélemény a kisgyerekkori nevelés, a családpolitika, a jóléti politika egyes kérdéseiről.

A tanulmány keretében a lehető legtágabb összefüggésben vizsgáljuk a kisgyermekkorai fejlődéssel összefüggő kérdéseket, a rendelkezésre álló szűkös keretekben elsődlegesen a jelenlegi helyzet rövid jellemzésével, az idevezető úttal, valamint a szükségesnek és lehetségesnek tartott továbblépések bemutatásával az alábbi címszavak szerinti részletezéssel:

- Demográfiai folyamatok
- Szülés, születés, szülővé válás, az egészségügyi ellátás szerepe
- Kisgyermek egészségügye
- Munka és családi élet összeegyeztetése
- Napközbeni ellátások és szülőség
- Munka és családi élet összeegyeztetése
- Szegénység és családtámogatás
- A COVID-19 hatása és a tanulságok
- Befektetés a gyerekekbe
- Felmérés kérdőíve

Az alábbi összefoglaló a részletes elemzésekből levonható főbb következtetéseket és javaslatokat tartalmazza.

Demográfiai folyamatok

Összefoglaló: Az első gyerek megszületése az alacsony iskolai végzettségű nők körében 18-19 éves korban, míg a magas iskolázottságúak körében egyre inkább 30 év fölött történik. A születések száma tartósan 100 000 alatt marad, a termékenységi mutató 1,5 körül mozog. A házasságkötések száma nagy mértékben nőtt, a családtámogatások és más programok adminisztratív megkötései miatt, ezzel jelentősen csökkent a házasságon kívül született gyerekek száma. Nincs megfelelő iskolai, ismeretterjesztő

és médiaprogram, tájékoztatás a családtervezéssel, a reprodukzív egészséggel kapcsolatos megbízható, jó minőségű tudnivalók megismerésére.

Javaslat: Jó minőségű, komplex programok iskolában és azon kívül a gyerekek és szüleik, ill. mások számára a családtervezéssel, a reprodukzív egészséggel kapcsolatos ismeretek mind szélesebb körű megismertetésére, korszerű interaktív, integrált formában a hazai és nemzetközi tapasztalatok és oktatási, kampány- és ismeretterjesztő programok felhasználásával.

Szülés, születés, szülővé válás, az egészségügyi ellátás szerepe

Összefoglaló: A várandósgondozás és a szülés meghatározó jelentőségű a szülővé válás és az anya–gyerek kapcsolat, a kötődés, a gyerekek fejlődése szempontjából. A hazai gyakorlat jelentős lemaradást mutat a nemzetközi ajánlásokhoz, és máshol magától értetődő praxishoz képest. A jogszabályok és szakmai szabályok, útmutatások és módszertani anyagok rendelkezésre állnak, ezek megvalósítása azonban késedelmet szenved részben a szakemberek szemlélete, részben az anyák kiszolgáltatottsága és a megfelelő információk hiánya miatt. E téren is jelentős hátrányt szenvednek el a szegény, hátrányos helyzetű és alacsonyan iskolázott nők és gyerekeik, ahogyan ezt egy közelmúltbeli elemzés (Hajdú – Kertesi 2021) részletesen bemutatta. A korszerű gyerek- és családbarát ellátást, és a hátrányok csökkentését e téren rövid idő alatt el lehetne érni.

Javaslat: A hazai várandósgondozás és szülészeti ellátás teljeskörű felmérésére és elemzésére van szükség annak érdekében, hogy a szükséges változtatások megvalósíthatók legyenek. A szakmai, módszertani ismeretek és a szakemberek is rendelkezésre állnak, ezeket kell megvalósítani a szükséges képzések, továbbképzések, és ismeretterjesztő programok és kampányok segítségével.

Kisgyermek egészségé

Összefoglaló: A szegénységgel és társadalmi kirekesztettségben élő, illetve azzal fenyegetett kisgyerekek egy jelentős része nem fér hozzá a minőségi egészségügyi ellátáshoz, és ezért egészségi állapotuk, különösen a legmagasabb státuszú családokban élő gyerekekkel összevetve, komoly aggodalomra ad okot. A környezeti, a szocio-ökonómiai okok, az egészségügyi állapot és az ellátási nehézségek együttesen okozzák ezeket a súlyos hátrányokat, amelyek nagy része megfelelő hozzáféréssel orvosolható, vagy legalábbis jelentősen csökkenthető lenne.

Javaslat: A jelenlegi biztosítási alapú egészségügyi ellátást a gyerekek részére 0–18 éves korukig alanyi jogon kell biztosítani. Valamennyi szempont vizsgálatával fel kell tárnai, hogy milyen módon lehet a jelenlegi egészségügyi ellátás helyzetét javítani, integrált

szakmai megközelítéssel, melynek része kell, hogy legyen a szülők jobb tájékoztatása, bevonása, az orvosok, a védőnők és más segítők megfelelő felkészítése, továbbképzése, munkafeltételeik javítása és együttműködésük pontos szabályozása, ideértve a szociális ágazattal átfedésben lévő területeket. Szükséges annak felmérése, hogy fenntartható-, fenntartandó-e jelen formájában a házigyermekeorvosi hálózat, vagy azt megfelelő feltételekkel (képzés, továbbképzés, erőforrások biztosítása) integrálni lehet-e a felnőtt/vegyes házi orvosi praxisokba, biztosítva a gyermekszakorvosok konzultációs elérhetőségét. Ugyancsak felmérendő, hogyan biztosíthatók azok a mobil szolgáltatások, amelyek helybe viszik a szakorvosi, fejlesztő, pszichológiai, mentális egészségügyi szolgáltatásokat ott, ahol ezek nehezen, vagy nem elérhetőek. Fel kell mérni a védőnői hálózat működését, eredményességét, hatékonyságát, és azt, hogy a jelenlegi univerzális ellátáson milyen pontokon kell vagy lehet változtatni, illetve a hiányzó és helyettesítéssel betöltött álláshelyeket megfelelő eszközökkel vonzóvá tenni.

Napközbeni ellátások és szülőség

Összefoglaló: A szülők szülői kapacitásainak és készségeinek bővítését, megerősítését segítő programok támogatják a családtagok, a gyerekek jóllétét, e lehetőségek száma ma Magyarországon elenyésző, miközben a szülői szerepek és feladatok változnak, és sok tekintetben nehezednek. A három év alatti gyerekek napközbeni ellátása terén az elmúlt években sem történt alapvető változás, ami egyrészt a gyest és a gyedet igénybe vevők magas számából, másrészt az elérhető és megfizethető árú ellátások korlátozott számából következik. Nem ismerjük az otthon lévő szülők igényeit, szükségleteit a különféle ellátások iránt. A bölcsődei ellátás elérhetősége még mindig nagyon alacsony, a gyerekek 16,2%-a jár ide. Az új ellátási formák szakmai és működési követelményei nem megfelelőek, több ellátási forma nagyon drága, így a szegény és hátrányos helyzetű gyerekek számára nem elérhetők.

A kötelező óvodáztatás során többféle probléma merül fel a feltételek, elsősorban az óvodapedagógusok és a segítők alacsony száma és jelentős fluktuációja, a zsúfoltság, a feltételek hiánya, az egyenetlen szakmai színvonal okán. A jogszabályi változtatások kedvezőtlenebb helyzetbe hozták a gyerekeket és a szülőket. A Biztos Kezdet program jelentős változáson ment át, és az eredeti koncepcióhoz képest szűkített és a befogadást, integrációt nem segítő módszertannal valósul meg. A szűkös erőforrások akadályozzák a program szükségesség, szélesebb körű megvalósítását.

Minden ellátási formában gondoz okoz a megfelelő integráció hiánya, kevés a fogyatékos, a krónikus beteg, a speciális szükségletű gyerekeket befogadó és megfelelő módon gondozó, nevelő intézmény, ugyancsak az erőforrások elégtelensége okán.

Javaslat: Az otthon gondozott gyerekek esetében is szükséges lenne napközbeni ellátásokat biztosítani a szülővel közösen, vagy akár korlátozott időszakokban nélkülük is,

elsősorban azok számára, akik az elérhető szolgáltatásokat nem tudják megfizetni. Az integrált, befogadó és magas minőségű szolgáltatások érdekében olyan hibrid formákat kell alkalmazni, amelyek nem növelik az elkülönülést, a szegregációt, hanem vonzóvá teszik a szülők széles köre számára a részvételt. Fel kell mérni a szülők körében a különféle ellátási formákra való igényeket, és ennek megfelelően bővíteni a rugalmas, sokszínű és minél szélesebb körű igények kielégítését vegyes finanszírozási formákkal, ami lehetővé teszi a különböző élet- és anyagi helyzetű családokból érkező gyerekek és szülei igényeinek kielégítését.

Az óvodai ellátást érintő nemrégiben bevezetett, az ellátások minőségét gyengítő szabályokat meg kell változtatni, és biztosítani a magas minőségű, egyéni szükségleteket is kielégítő szolgáltatásokat az esélykiegyenlítés érdekében is. A Biztos Kezdet program eredeti céljainak és módszertanának visszaillesztése és a szolgáltatások jelentős kiterjesztése a cél, a nagy számú 0–3 éves korú gyerekekkel otthon lévő anyák és gyerekeik segítése érdekében.

Felmérésekre, kutatásra van szükség ahhoz, hogy látható legyen, mennyiben szolgálják a különféle ellátási formák a gyerekek fejlődési szükségleteit, és milyen szolgáltatások, ellátások nyújtanának megfelelő segítséget a különféle családok és gyerekek számára.

Munka és családi élet összeegyeztetése

Összefoglaló: A családtámogatási rendszer minden elemében alapos elemzésre és átgondolásra szorul, mivel a hozzá kapcsolódó szakpolitikai üzenetek ellentmondóak, és az ellátási formák igazságtalan és aránytalan helyzeteket teremtenek. A demográfiai folyamatokat érdemben nem befolyásolják az intézkedések, a nők munkaerőpiaci helyzetét, a karrier összehangolását a családi és magánélettel bizonyosan nem segítik, a hagyományos munkamegosztást és az egyenlőtlenséget konzerválják a párkapcsolatokon belül is. Az elköltött költségvetési pénzek hatékonysága nem megfelelő, és az eredetileg kitűzött célok más módon eredményesebben és igazságosabban lennének elérhetőek.

Javaslat: Átfogó vizsgálatra, felmérésekre van szükség, hogy megállapítható legyen, mit és hogyan lehetne tenni annak érdekében, hogy az eredeti célkitűzések megvalósíthatók legyenek, illetve, ha ezek is változtak, akkor ennek megfelelően módosítani a szabályozást és a gyakorlatot. A sokféle élethelyzetre, lehetőségre és igényre sokféle, rugalmas, hosszú távon biztosítható és kiszámítható rendszerre van szükség.

Szegénység és családtámogatás

Összefoglaló: A hazai gyermekszegénységről, és a gyermekes családok élethelyzetéről nincsen elégséges adat és információ, különös tekintettel a speciális szükségletű,

hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekről és családokról. A megváltozott kategóriák, adatgyűjtési módszerek is akadályozzák a pontos elemzések elvégzését. A meglévő információkból is kitűnik, hogy az elmúlt időszak családtámogatási ellátásai, jogosultságai, családsegítési és gyermekjóléti szolgáltatásai nem nyújtottak védelmet, a támogatások és kedvezmények a magas státuszú családokat segítették. A COVID-járvány és a növekvő infláció fokozta a negatív hatásokat. A veszélyeztetett gyerekek és a kritikus helyzetű, krízisben lévő családok az erőforráshiányos és szankcionáló, semmint segítő megközelítés felerősödése miatt további súlyos deprivációt, kirekesztést és magárahagyottságot, izolációt élnek meg. A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő kisgyerekek száma a hazai és európai uniós szakpolitikai törekvések ellenére nő, és elhelyezésük komoly aggodalomra ad okot.

Javaslat: A családtámogatási rendszert és az igénybe vehető kedvezményeket felül kell vizsgálni, és a méltányosság és esélykiegyenlítés szempontjai szerint átalakítani. A szükséges szakpolitikai stratégiákat és a hozzájuk kapcsolódó reformokat előkészítendő, összhangban a Gyermekgarancia programhoz benyújtandó 7 éves megvalósítási tervvel, fel kell mérni a szegénységgel, kirekesztettséggel veszélyeztetett gyerekek helyzetét, különös tekintettel a különösen sérülékeny gyerekek csoportjaira. Ennek alapján kell a kidolgozott stratégiát és programokat végrehajtani, és azok eredményességét is mérni, értékelni, és ezek alapján korrigálni.

COVID-19 hatások és a tapasztalatok felhasználása

Javaslat: A járvány eddigi tapasztalatait fel kell használni a minden tekintetben megváltozó mindennapokban, és a normatív rendszereken túl is minden lehetséges és szükséges támogatást biztosítani kell a családoknak és a gyerekeknek.

Befektetés a gyerekekbe

Összefoglaló: A gyerekek jólétét és jóllétét alapvetően meghatározzák azok a széles értelemben vett körülmények, amelyek között felnőnek. A családnak van a legmeghatározóbb hatása, a kisgyermekes esetekben az intézmények, az ellátások hatása mindig gyengébb a szülői, családi mintánál. Egyre több kutatási adat bizonyítja, hogy a korai gyermekjóléti és -jóllét programokba fektetett állami erőforrások társadalmi megtérülése nagyon jelentős, túl az egyéni, családi hasznosuláson. A befektetések az alacsony jövedelmű háztartásokban élő gyerekek egészségében és oktatásában jelentik messze a leghatékonyabb segítséget, a legmagasabb társadalmi megtérülést. A rendelkezésre álló modellek használatával országos, regionális és helyi szinten is számítható a hatékonyság, az eredményesség a mennyiségi és minőségi mutatók alapján. A Gyerek garancia

program és más uniós támogatási programok előkészítése és sikeres megvalósítása során jelentős mértékben lehet növelni ezen erőforrások felhasználásának sikerességét.

Javaslat: Meg kell határozni, hogy milyen tervezési, megvalósítási, monitorozási és értékelési modell mentén lehet hatékonyabbá és eredményesebbé tenni a gyerekek és a családok támogatására és segítségére fordítandó erőforrásokat. E módszerek és eredményeik kommunikációja jelentősen befolyásolhatja a közvéleményt abban, hogy értse és támogassa, hogy mindannyiunk közös felelőssége és feladata valamennyi Magyarországon élő ember – így gyerek – jóléte és jólléte, és ennek megvalósítása az emberieségi, jogi, szakmai szempontok mellett jelentős gazdasági előnyökkel is jár az egész közösség számára.

*

A tanulmányhoz egy felmérést készítettünk azokról a kérdésekről, amelyeket a leginkább megosztónak, problémásnak vagy ellentmondásosnak éreztem. Az online kérdőívben csak jelölni kellett a válaszokat, illetve helyet kapott minden kérdésnél egy egyéb válasz lehetőség is, mivel a tapasztalatok szerint így jobb esélyű a válaszadási készség. A kérdőívet oktatással, gyermekvédelemmel, egészségüggyel foglalkozó szakmai szervezeteken és a Facebook szakmai oldalain keresztül, illetve célzottan önkormányzatoknak, szakpolitikusoknak küldtük el. A felmérés semmilyen szempontból nem reprezentatív, de alapot adhat egy átfogó, nagymintás reprezentatív felmérésre is, mert érzésem szerint ezeknek a kérdéseknek a minél szélesebb körben történő megvitatása segítséget jelentene az érintett szakpolitikai kérdések megválaszolásához, és egyben módot adna olyan társadalmi vitákra, amelyek elengedhetetlenek e sokféle meggyőződés, hit, félreértés tisztázásához.

A kérdőívet 1887-en töltötték ki, 91%-ban nők és 9%-ban férfiak válaszoltak. Az iskolai végzettség, az életkor és a lakóhely szerinti megoszlást az alábbi táblázatok tartalmazzák.

A válaszadók megoszlása iskolai végzettség szerint

Iskolai végzettség	Általános iskola	Középfiskola	Főiskola	Egyetem és tudományos fokozat
%	2%	12%	36%	47+3%

A válaszadók megoszlása életkor szerint

Életkor szerint	20–30 éves	30–40 éves	40–50 éves	50–60 éves	60+ éves
%	4%	18,2%	32,9%	25,3%	19,6%

A válaszadók megoszlása lakóhely szerint

Lakóhely	Budapest	Nagyváros	Kisváros	Kistelepülés
%	59%	14%	13%	14%

Azt kértük a válaszadóktól, hogy 9, általunk fontosnak tekintett lehetőség között állítsanak fel sorrendet aszerint, hogy megítélésük szerint mely feladatoknak kellene elsőbbséget adni. Mód volt egyéb, a válaszadók szerint fontos terület megjelölésére is, de erre nem kaptunk javaslatokat. A felsoroltak közül az első helyen kiemeltek grafikusan is meg tudjuk mutatni, amelyek számszerűen a következőképpen alakultak. Érdekesek és további elemzést érdemelnek a második-negyedik helyen megjelenített sorrendek is, különösen azért, mert a várakozástól eltérően sokkal többen jelezték kiemelt jelentőségűnek például a Biztos Kezdet, a baba-mama klub, a játéktár és hasonló lehetőségeket, valamint a szabadidős, a hétfégi, a szünidei programokat.

1	A napközbeni ellátások minőségének emelése	54%
2	Minőségi várandósgondozás, szülés	53%
3	A családi pótlék emelése	48%
4	Rugalmas munkaidő a szülőknek	46%
5	A területi egészségügyi ellátás minőségének emelése	43%
6	A gyēs, gyet emelése	38%
7	A bölcsődei férőhelyek növelése	31%
8	A Biztos Kezdet és hasonló programok fejlesztése	30%
9	A hétfégi, a szünidei, a szabadidős, a kulturális és a sportprogramok biztosítása	21%

A tanulmány egyik fő állítása, hogy a magyar család- és szociálpolitikai retorika és gyakorlat soha nem tette világossá az elmúlt három évtizedben, hogy milyen módon oszlik meg az állami, a közösségi, a családi és az egyéni felelősségvállalás a gyerekekről történő gondoskodás esetében. Sokféle, nemegyszer egymásnak is ellentmondó, és a szakpolitikák, törvények, szakmai szabályok szerint is nehezen értelmezhető állásfoglalás, megközelítés létezik, ami nehezíti az érintettek és a szakemberek, intézmények dolgát is. Azt a gyermekjogi szabályt, miszerint a gyerekek gondozásának és felnevelésének kötelezettsége elsősorban a szülők feladata, miközben az államnak minden lehetséges módon segítenie kell a szülőket, hogy ezt felelősséggel el tudják látni, nagyon sokféleképpen lehet értelmezni és megvalósítani a gyakorlatban. A megkérdezettek 68,6%-a szerint szükség lenne arra, hogy pontosan megfogalmazzák, hol húzódnak ezek a felelősségi és kompetenciahatárok, és ezekből mi következik a családok, a gyerekek támogatása érdekében. 33,5% vélte úgy, hogy egyetért, és pontosabb felmérések, szakmai protokollok, dokumentáció és más egyéb szükséges ahhoz, hogy objektív és megfelelő

döntések szülessenek a támogatások meghatározásakor. Csak 3,5% gondolta úgy, hogy a jelenlegi szabályozás jó, és jelentősen csökkent az elmúlt években a mélyszegénység, ill. elégségesek a támogatások.

A gyēs és a gyed melletti kereső foglalkozás kérdése azért nagyon fontos, mert ebben az esetben az eredeti, Magyarországon általánosan elfogadott célt, miszerint az anya maradjon otthon a kisgyerekekkel az élete első éveiben, mert ez szolgálja a gyerek fejlődési szükségleteit, erősen megkérdőjelezi a nők munkaerőpiacra történő visszatérésének a szorgalmazása, a bölcsődei férőhelyek bővítésének, illetve a kereső foglalkozásnak a lehetővé tétele. A felmérések azt mutatják, hogy nagyon erős az a hiedelem, hogy az anyáknak kell otthon maradniuk a gyerekekkel (Demográfia 2020), miközben az apák, a nagyszülők számára is biztosított ez a lehetőség. Más országokban nincs ilyen meggyőződés, és általában is jóval rövidebbek a szülői fizetett vagy fizetetlen ellátások. Mindeközben a válaszadók egy jelentős része ebben a felmérésben azt állítja, hogy a munkavállalás nem akadályozza a gyerek megfelelő gondozását, nevelését (27,5%), illetve az ellátások nem elégségesek, a családoknak több jövedelemre van szükségük (41,5%). 24,6% szerint ellentmondásos az üzenet, 16,3% szerint azért kapják az ellátást, hogy minden figyelmüket a gyerekeknek szenteljék.

Sok jogos kritika fogalmazódott meg az elmúlt években az aránytalan és a szegényeket, az alacsony jövedelműeket sújtó családtámogatási és adókedvezmények, a hitelkészségek miatt. A válaszadók ebben a kérdésben is megosztottak voltak, noha többségben voltak azok, akik úgy ítélték meg, hogy a támogatási rendszer aránytalan (39,6%), és azokat kellene támogatni, akik saját erejükből nem tudnak megfelelő körülményeket teremteni a gyerekeiknek (29,3%). Ugyanakkor a válaszadók egy kisebb arányban úgy ítélik meg, hogy aki dolgozik, annak járjanak támogatások, és ők biztosítják a gyerekek számára szükséges feltételeket (15,7% és 9,8%). Míg 21,3% úgy ítélte meg, hogy nem jó a támogatási rendszer, de csak annak lenne szabad támogatást adni, aki erre rászolgál életmódjával, és a rászorultságot megfelelő módon ellenőrizni is kellene.

Arra a gyakran felmerülő kérdésre, hogy inkább készpénzben vagy természetben kellene-e nyújtani az ellátásokat, illetve az alanyi jogon járó, mindenkit elérő ellátásokat növelni kellene-e, a válaszadók túlnyomó többsége válaszolt úgy, hogy legyenek mindenki számára elérhető, alanyi jogon járó juttatások is, amilyen a családi pótlék és az anyasági támogatás, és ezen felül legyenek célzott ellátások a rászorulóknak (63,7%). A válaszadók kevesebb mint negyede gondolta úgy, hogy csak rászorultsági alapon járjanak ellátások (23,9%), és még kevesebben vélelmezték, hogy természetben kellene adni a támogatásokat, nem készpénzben (15,8%).

Megkérdeztük, hogy mi a válaszadók véleménye a valamennyi gyerek számára járó ingyenes magas színvonalú kisgyermekkori napközbeni ellátásokról. A válaszadók 56,8%-a szerint ez állami feladat, és minden más körülménytől függetlenül ezt biztosítani kell, 16,9% egyetért, de ezt csak hosszabb távon tartja megvalósíthatónak, míg 24,2% az ingyenességet csak rászorultság alapján tartja elfogadhatónak. 8,9% elvileg egyetért, de

nem látja reálisnak erőforrások hiányában, míg 13,6% azért nem ért egyet, mert szerinte az integráció feltételei nem biztosíthatók (fogyatékoság, speciális szükségletek, krónikus betegség, magatartászavar stb.) az érintett gyerekek számára, míg a többiek hátrányba kerülnek.

Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy egy intézménybe lehetne-e jobban integrálni a bölcsődei és óvodai ellátásokat, illetve az életkori csoportokat rugalmasabban kezelni. Ez a kérdés részben azért merül fel, mert az ellátási formáik integrálása részben jobban szolgálhatja a gyerekek fejlődési szükségleteit, a testvérek egy intézménybe járását, illetve javíthatná a jelenleg aránytalanul alacsony bölcsődei elhelyezések számát. A válaszadók 36%-a úgy ítéli meg, hogy ezzel egyetért, amennyiben a szakemberek és a szülők bevonásával és a fokozatosság betartásával történik. 35,2% is egyetért azzal, hogy megfelelő szabályozás esetén ez megvalósuljon. 30,5% azért is támogatja ezt a lehetőséget, mert elvileg már adottak ehhez a lehetőségek, és a korábbi tapasztalatok is kedvezőek voltak, itthon és külföldön is.

Az óvodai részvétel minden 3. életévét betöltött gyerek számára a tankötelezettség körébe tartozik 2015. szeptember 1. óta a köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alapján. Ennek a jogszabályban megfogalmazott célja az iskolát megelőző kisgyermek-kori fejlesztés és a társadalmi leszakadás megakadályozása, valamint a tehetséggondozás. A felmérésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a válaszadók egyetértenek-e a kötelező óvodába járással a jelenlegi feltételek mellett. 42,6% egyetért, de úgy ítéli meg, hogy ehhez biztosítani kellene a megfelelő feltételeket, mind a fizikai, a gondozási és a nevelési körülmények, mind pedig az óvodában dolgozók jövedelme, szakmai támogatása területén. 20,9% egyetért, mivel szerintük a gyerekeknek ebben az életkorban szükségük van a közösségre, és ezzel az intézkedéssel ez biztosítható. Ugyanakkor 20,4% nem ért egyet a kötelezéssel, a korábbi ösztönzőrendszer alkalmasabbnak tartja a szülők motiválására. 19,6% egyetért ugyan a kötelezéssel, de elfogadhatatlannak tartja, hogy az igazolatlan hiányzást a családi pótlék megvonásával, szélsőséges esetben a gyerek családból való kiemelésével büntetik. A válaszadók 15,3%-a véli úgy, hogy elégséges lenne az utolsó, iskolaelőkészítő évben kötelezővé tenni az óvodai részvételt, és 13,2% nem ért egyet a hároméves kortól kötelező óvodáztatással, ha a szülők úgy gondolják, hogy szeretnék még otthon nevelni a gyerekeiket.

Az elmúlt években több kutatás és egy ombudsmani vizsgálat is foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a törvényi tiltás ellenére a gyerekek legalább egyharmada kizárólag, vagy elsősorban anyagi okokból kerül kiemelésre a családjából, és gondozzák nevelőszülők vagy intézmények. Az anyagi okból történő kiemelés összetett kérdés, már csak azért is, mert önmagában az a kérdés, hogy mi minősül anyagi oknak, mi elhanyagolásnak vagy szülői alkalmatlanságnak sem könnyen megválaszolható, ha nem tudjuk, mi az egyes szereplők (család, önkormányzat, ellátórendszer, állam) feladata, feladatmegosztása, ki, mikor, miért és hogyan jogosult segítségre, támogatásra. A válaszadók arra a kérdésre, hogy egyetértenek-e az anyagi okokból történő kiemelés gyakorlatával, nagyon nagy

százalékban nemmel válaszoltak. 56% szerint ez nem lehet oka, de ennek biztosításához szükséges a helyi ellátásokhoz, szolgáltatásokhoz szükséges erőforrások biztosítása az önkormányzatok és az intézmények számára. 40,2% megítélése szerint ez nem lehet indok, ha az érintett családok mindent megtesznek annak érdekében, hogy ne kerüljenek nehéz helyzetbe, illetve megfelelően gondoskodnak a gyerekeikről. Ez jól mutatja a fent jelzett problémát, annak tisztázatlanságát, hogy mit is jelent és hogyan mérhető a családok igyekezete és teljesítménye, sok más kérdés mellett. 11,5% indokoltnak látja az anyagi okból történő kiemelését, mert meglátásuk szerint az állam, illetve az ellátást végzők ebben az esetben jobb körülményeket tudnak biztosítani a gyerekeknek, ha a szülők a minimálisan elvárható feltételeket sem képesek megteremteni. 6,5% szerint is indokolt lehet, ill. szerintük ne vállaljon gyereket, aki nem tudja eltartani, mert ez önmagában is megkérdőjelezi a szülői szerepre való alkalmasságát.

A felmérés kérdőíve

1. Mi a véleménye, melyek a legégetőbb feladatok a kisgyermekkori fejlődés és annak optimális biztosítása érdekében. (Kérjük, hogy állítson fel sorrendet a felsoroltak alapján, beszámozva 1–10-ig a legfontosabbtól a legkevésbé fontosig.)

1.1 A családi pótlék emelése

1.2 A gyēs, a gyet és az anyasági támogatások összegének emelése

1.3 A minőségi várandósgondozás és szülés feltételeinek biztosítása

1.4 A bölcsődei férőhelyek számának növelése, a gyerekek korai nevelése és az anyák munkába állásának elősegítése

1.5 A házi gyermekfelügyelet, a mini bölcsődék, más napközbeni gyermekellátási szolgáltatások elérhetőségének jelentős bővítése, finanszírozása

1.6 A szülők rugalmas munkarendjének biztosítása

1.7 A napközbeni ellátások (bölcsőde, óvoda) minőségének javítása (jobb megbecsülés a dolgozóknak, kevesebb gyerek egy gondozóra/csoportba, rugalmas nyitvatartás, integrált nevelés stb.)

1.8 A Biztos Kezdet Házak, a Szülők Háza program, a játéktár és más, elsősorban 3 év alatti gyerekes családokat segítő programok kiterjesztése, működési feltételeik javítása

1.9 A hiányzó védőnői állások betöltése, a munkafeltételeik javítása, a védőnői feladatok és kompetenciák felülvizsgálata

1.10 A gyerekek területi egészségügyi alapellátásának felülvizsgálata (a házi gyermekorvosi hálózat újragondolása, a szűrések és a terápiás segítség elérhetővé tétele, az ingyenesség biztosítása [gyógyszer, segédeszköz stb.]

1.11 Megfelelő szociális és közösségi ellátások biztosítása a szülők feladatainak megkönnyítése, támogatása, és a gyermekgondozási, -nevelési ismeretek, készségek fejlesztése céljából

1.12 A hétvégi, szünidei és más szabadidős, kulturális és sportprogramok elérhetőségének biztosítása a családok és a gyerekek számára

1.13 Egyéb, mégpedig:

2. Helyesli-e ön, hogy a gyēs és a gyed mellett kereső foglalkozást lehet végezni?

2.1 Igen, ez nem akadályozza a gyerek megfelelő gondozását, nevelését

2.2 Igen, mert nem elégségesek ezek az ellátások, a családoknak szükségük van további jövedelemre

2.3 Igen, mert nincs szükség arra, hogy ilyen hosszú ideig otthon legyen a szülő a gyerekekkel, a bölcsőde, vagy más napközbeni ellátás korábban is indokolt

2.4 Nem, mert, ha a szülő/gondviselő azért kapja az ellátást, hogy egész figyelmével, idejével a gyerek gondozására, nevelésére tudjon koncentrálni, akkor ne dolgozzon mellette

2.5 Nem, mert ezzel indokolatlanul jut pénzbeli támogatáshoz, miközben az eredeti cél (támogatás, hogy otthon tudjon maradni a gyerekekkel) nem teljesül

2.6 Nem, mert ez elsősorban azoknak kedvez, akik munkát tudnak vállalni, és magasabb a jövedelmük, így többszörös bevételre tesznek szert, míg a nehéz helyzetben lévők a nagyon alacsony ellátási összegből nem tudnak megélni

2.7 Nem, mert ez ellentmondásos üzenet, mivel a gyes és a gyed bevezetését azzal indokolták, hogy a gyerekek élete első 3 évében arra van szüksége, hogy az elsődleges gondozója (anyja) nevelje, így viszont éppen ennek a célnak nem felel meg

2.8 Egyéb, mégpedig:

3. Egyetért-e ön azzal, hogy a jelenlegi családtámogatások egy jelentős része csak a magasabb jövedelmű családok számára elérhető?

3.1 Igen, aki dolgozik és keres, annak járjanak a kedvezmények és támogatások

3.2 Igen, hiszen ők biztosítják a megfelelő feltételeket a gyerekeiknek, őket kell ösztönözni a gyermekvállalásra

3.3 Nem, a jelenlegi támogatási rendszer aránytalan kedvezményeket és támogatásokat ad a magas jövedelműeknek, míg a szegények és bármilyen okból nehézségekkel küzdők nem kapnak megfelelő támogatást

3.4 Nem, mert a támogatásoknak elsősorban azokat kellene segíteniük, akik saját erejükből nem képesek a gyerekeik számára megfelelő körülményeket biztosítani

3.5 Nem értek egyet, de csak annak lenne szabad támogatást adni, aki életmódjával, erőfeszítéseivel rászolgál a támogatásra. Megfelelő felmérési módszerekkel el kellene érni, hogy a valóban önhibáján kívül rászoruló kapjon támogatást, más pedig ne

3.6 Egyéb, mégpedig:

4. Ön szerint az alanyi jogon járó támogatásokat, szolgáltatásokat kellene növelni, vagy anyagi támogatást nyújtani, hogy az emberek eldönthessék, mire van szükségük?

4.1 Az alanyi jogon járó támogatásokat és szolgáltatásokat kellene növelni, hogy az mindenkire eljusson

4.2 Csak annak járjon alanyi jogon, aki rászoruló, nincs szüksége mindenkinek az ingyenes ellátásokra, fizessék meg, ha tehetik

4.3 Nem szerencsés anyagi támogatást nyújtani csak mert sokan nem arra költenék a pénzt, amire a gyerekeknek szüksége van, és így a gyerekek hátrányba kerülnek

4.4 Legyenek alanyi jogon járó juttatások ezen felül a rászorulóknak, mint például a családi pótlék, az anyasági támogatás és az ingyenes vagy természetbeni ellátások, szolgáltatások

5. Egyetért-e ön azzal, hogy minden gyerek számára biztosítani kell az ingyenes magas színvonalú, befogadó, integrált kisgyermekkorai, napközbeni ellátásokat (bölcsőde, óvoda, házi gyermekfelügyelet, stb.)?

5.1 Egyetértek, ennek feltételeit az államnak biztosítania kell, a gyerek családi körülményeitől, egészségi állapotától, lakóhelyétől függetlenül

5.2 Egyetértek, de ennek feltételei csak hosszabb távon biztosíthatók, a jelenlegi helyzetben erre nincs lehetőség

5.3 Egyetértek elvileg, de nem tartom reálisnak, hogy minden gyerek számára biztosítani lehessen ezeket az ellátásokat, mert erre nem lehetséges elég erőforrást biztosítani

5.4 Nem értek egyet, ingyenesen csak rászorultsági alapon tartom ezt elfogadhatónak, a család jövedelmi helyzetének reális felméréseivel, mivel indokolatlan a jómódú családok esetében az ingyenesség

5.5 Nem értek egyet, mert az integráció feltételei nem biztosíthatók, és a speciális szükségletű gyerekek (fogyatékoság, krónikus betegség, magatartási zavar stb.) sem kapják meg a szükséges segítséget, viszont a többi gyerek hátrányba kerül

5.6 Egyéb, mégpedig:

6. Egyetért-e ön azzal, hogy a kisgyermekkorai ellátások keretében jobban lehetne integrálni a bölcsődei és óvodai ellátásokat, rugalmasabban kezelni az életkori csoportokat?

6.1 Egyetértek, ennek elvileg megvannak a szakmai feltételei, és sok jó tapasztalat gyűlt össze ott, ahol a feltételeket biztosították, és ezt ösztönzik a nemzetközi tapasztalatok is

6.2 Egyetértek azzal, hogy megfelelő szabályozás, szakmai program és felkészítés esetén, ahol ez indokolt, egy intézményként működjön a bölcsőde, az óvoda, a gyerekfelügyelet, és ne legyenek szigorú életkori határok a csoportbeosztásoknál sem

6.3 Egyetértek, ha a szakemberek és a szülők bevonásával történik ez, és betartják a fokozatosságot, a szükséges átmenetet

6.4 Nem értek egyet, Magyarországon nagyon régen kialakult a jelenlegi rendszer, komoly hagyományokkal, és indokolt, hogy többféle ellátás működjön, ez felel meg a gyerekek életkori és fejlődési szükségleteinek

6.5 Nem értek egyet, mert ez aránytalanul nagy erőfeszítéseket igényelne a megfelelő szabályozás, a továbbképzések, az érdekellentétek feloldása területén, és komoly ellenállást válthatna ki

6.6 Egyéb, mégpedig:

7. Egyetért-e ön azzal, hogy jelenleg nem egyértelműek és világosak azok a feltételek, amelyek mentén a rászoruló, krízishelyzetben lévő családok segítséget kapnak.

7.1 Egyetértek, pontosan meg kellene határozni az állam, a közösség és a családok feladatait és felelősségét, és biztosítani, hogy megfelelő anyagi és természetbeni segítséget kapjanak a családok, hogy megfelelően tudják ellátni a gyerekeiket. Egy gyerek se kerülhetne hátrányba a családja nehéz helyzete vagy krízise miatt

7.2 Egyetértek, megfelelő felmérés és pontosabb szakmai protokollok, elektronikus dokumentáció, és ezek értékelése mellett

7.3 Elemzés szükséges ahhoz, hogy objektív és ne esetleges, sokszor szubjektív vélemények alapján döljön el a támogatás vagy annak megtagadása

7.4 Nem értek egyet, a jelenlegi szabályozás megfelelő, az adatok szerint a mélyszegénység jelentősen csökkent az elmúlt években, a közmunka és a szociális, természetbeni támogatások elégségesek

8. Az anyagi feltételek hiánya nem lehet ok a gyerekek családból való kiemelésére a jogszabályok és szakmai szabályok szerint, de a szegénységre és deprivációra vezethető vissza az esetek legalább 30%-a. Ön szerint indokolt lehet-e az anyagi okból való kiemelés a családból?

8.1 Nem lehet indokolt, amennyiben a családok mindent megtesznek annak érdekében, hogy ne kerüljenek nehéz helyzetbe, illetve megfelelően gondoskodnak a gyerekeikről

8.2 Nem lehet indokolt, de ennek feltétele lenne a helyi önkormányzatok és intézményeik megfelelő erőforrásokkal való ellátása, a szakemberek és azon feltételek biztosítása, amelyekből a problémák megoldhatók (lakhatás, közüzemi díjak fizetése, munkalehetőség stb.)

8.3 Indokolt lehet, mert a gyerekek jobb körülményeket tudnak biztosítani, ha kiemelik őket a családjukból, amennyiben a szülők a minimálisan elvárható feltételeket sem képesek teljesíteni

8.4 Indokolt lehet, aki nem tudja a gyerekei számára a megfelelő feltételeket biztosítani, az ne vállaljon gyereket, illetve megkérdőjelezhető annak az alkalmassága, aki nem képes gondoskodni a megszületett gyerekééről

8.5 Egyéb, mégpedig:.....

A kötet szerzőiről

Alabán Péter középiskolai tanár, a történettudomány doktora, az ózdi Szakképzési Centrum igazgatója.

Alpár Vera egyetemi adjunktus, a neveléstudomány doktora, az MPT Felsőoktatási Szakosztálya ügyvivője.

Ercse Kriszta oktatáspolitikus, a Civil Közoktatási Platform ügyvivője, PhD-hallgató.

Gál Ferenc középiskolai tanár, a budapesti Teleki Blanka Gimnázium igazgatója, a 2020. és 2021. évi Staféta táborok szervezője, az MPT Középmagyarországi Tagozata elnöke.

Herczog Mária szociológus, nemzetközi projekteken dolgozó gyermek- és ifjúságvédelmi szakember.

Kerner Erzsébet középiskolai tanár, úttörőcsapat-vezető.

Knausz Imre egyetemi oktató, a Tani-tani Online folyóirat főszerkesztője, a „Van Helyed” A Közös Jövönkért Alapítvány szakértője.

Környei László középiskolai tanár, korábban az oktatásért felelős minisztérium helyettes államtitkára.

Munkácsy Katalin matematikus, főiskolai docens, az MPT Kerekgedei Makó Pál Szakosztálya elnöke.

Nahalka István egyetemi docens, a Hálózat a Tanszabadságért Alapítvány kurátora.

Nagy Péter Tibor neveléstörténész, a Wesley János Lelkészképző Főiskola egyetemi tanára.

Révész György tanár, úttörővezető, korábban az MPT Mozgalompedagógiai Szakosztálya elnöke, a Múltunk Öröksége Alapítvány elnöke.

Setényi János oktatáskutató, előadása idején az Expanzió Kft. vezető munkatársa.

Szabadi Edit neveléstudomány szakos bölcész, oktatásmenedzsment-köznevelési szakértő, tréner, óvodavezető.

Tajtiné Lesó Györgyi pályaorientációs szakértő, a Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat munkatársa, az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanára.

Törzsök Károlyné középiskolai tanár, gyógypedagógus.

Trencsényi László egyetemi oktató, pedagógiai kutató, a táborok idején az MPT elnöke.



Romlik-e a gyermekanyag? Tapasztalatok és előítéletek a 21. század gyermekéről.

A gyermekanyag szó mögött kérdőjel van. A válaszom: nem romlik... Miközben akumuláljuk a tudást az iskolában és az iskolán kívül, állandóan szelektálunk. Nem győzöm hangsúlyozni minden pedagóguskörben, hogy miközben a tananyagot akumuláltatjuk, gondot kell fordítanunk a szelekció lehetőségeire is. Az emberi agy szerencsére úgy lett öröklítve, hogy ez a racionalitás az akumuláció és a szelekció egyensúlyából alakul ki – ezt nevezzük intelligenciának. Az intelligenciatesztek azon alapulnak, hogy a kisgyerek vagy a felnőtt hogyan tudja megkülönböztetni a fontost a nem fontostól, a lényegest a lényegtelenről. A veleszületett adottságra és az emberi „gyermekanyag” állandóságára ráakad a felhalmozott írott és elektronikus tudás, amelyet most már az iskola biztosít és továbbít. Derűlátó ember vagyok. Teszünk a társadalmi környezet szennyezése ellen, hogy az értékek és a felhalmozott tudás domináljanak. Nyolcvanadik életévemen túl, véletlen folytán éppen pedagógusok körében, gyakran kerülök abba a helyzetbe, hogy fiatalabb kollegáim panaszait hallgatom a mai világ értékvesztéseiről, a mindennapi élet elsekélyesedéséről, a tömegkultúra kilátástalan jellegéről, az iskola romló színvonaláról, az ún. globalizáció ártalmairól, a jövő kiszámíthatatlan esélyeiről stb.

Nekem ezekről a súlyos kérdésekről, a fenti borúlátó vélekedésekkel szemben, szinte minden ponton homlokegyenest ellenkező véleményem alakult ki!

(Ádám György akadémikus, az MPT akkori elnöke hozzászólása az első, 1994-ben Csillebércen megrendezett Staféta táborban)

E kötet immár a XVIII. és a XIX. (taksonyi) táborozás előadásainak szerkesztett változatát tartalmazza, melyeket a korszerű technika segítségével rögzíteni is tudtunk olvasóink számára.

ISBN 978-963-7123-83-2



E L T E
EÖTVÖS
KIADÓ