

Kaposi József

JÓ ISKOLÁT MINDENKINEK

TANULMÁNYOK, ÍRÁSOK, INTERJÚK



KAPOSI JÓZSEF

JÓ ISKOLÁT MINDENKINEK
TANULMÁNYOK, ÍRÁSOK, INTERJÚK

SZAKTUDÁS KIADÓ HÁZ
BUDAPEST, 2025

Lektorok:
F. Dárdai Ágnes
Eck Júlia
Földes Petra

Nyelvi lektor: Eck Júlia

Tipográfia, borító:
Takács Brigitta

Tördelés:
Takács Brigitta

ISBN (nyomtatott) 978-963-575-154-9
ISBN (pdf) 978-963-575-155-6

A kiadvány megjelenését a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.
Felelős vezető a kiadó elnöke
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/b.
Telefon: 273-2180

Tartalomjegyzék

Előszó	7
NÉZŐPONTOK	9
Terebélyes árnyék	11
Oktatási problématerkép hét pontban	15
Változó tanulási-tanítási stratégiák	19
TÖRTÉNELEMTANÍTÁS	27
A történelemoktatás a tartalmi szabályozás (tantervek, követelmények, tankönyvek) tükrében Magyarországon (2016–2024) – avagy a maratoni reform után a pirruszi győzelemig.....	29
Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól	59
Történelmi műveltség – változó történelemtanítás	73
Történelem – tanítás és tanárképzés. Helyzetkép és fejlesztési javaslatok	86
DEMOKRÁCIÁRA NEVELÉS	117
A történelemtanítás és demokráciára nevelés kérdései Magyarországon	119
A demokráciára nevelés aktuális kérdései	130
Taníttuk vagy tanuljuk a demokráciát?	149
A demokrácia projekt nap tartalmi és módszertani keretei	165
DRÁMAPEDAGÓGIA	177
A pedagógiai kultúraváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében	179
A drámapedagógiáról	195
Dráma- és színházismeret-tanár képzés indulása a Pázmányon	204

SZERKESZTŐI JEGYZETEK	221
Induló	223
Konferenciák árnyékában	225
Jó iskolát mindenkinek!	227
Kiáltások	229
A művészeti nevelés	230
Fenntarthatóság problémái	232
Kérdőjelek	234
Öntörvényű ismerősök	236
Nyelvpolitikai harc	238
Történelmi mérések	240
Rejtőzködések	242
Lefejlesztések	246
Ingamozgások	248
Hol a Jelentés?	250
Közbecsapásos színjátékok	252
A szabály az szabály	253
Rekvizítumok	256
A rend uralma	259
Az új osztály iskolái	261
Civil kurázi	263
Visszapattanás?	266
Miket tud ez a Tell William!	268
Fosztóképző	271
A pirruszi győzelem.....	274
Évfordulók	277
Visszakérem az iskolapénzt!	280
INTERJÚK	287
NAT – történelmi lecke	289
Nincs mese, az agyat dolgoztatni kell!	295
A felvételi rendszer tervezett átalakításáról	300
„Egy szorongó tanár nehezen lehet jó tanár”	304

Előszó

A kötet egy válogatás, címét az *Új Pedagógiai Szemlében* megjelent szerkesztői jegyzet inspirálta. Tartalmát 2018–2024 közötti időszakban született írásaim adják. Ez idő alatt hazánkban az oktatás terén számos változás ment végbe, új jogszabályok módosították a köz- és felsőoktatás működését, átalakult a fenntartói rendszer, központosították és módosították a két terület irányítását és finanszírozását, a pedagógus-foglalkoztatás új rendje lépett életbe. Új tantervek, tankönyvek jelentek meg, módosultak az érettségi követelmények, átalakult a tanárképzés struktúrája és követelményrendszere is.



A kötetben szereplő írások három nagy tartalmi egységben, és sajátos, keretes szerkezetben jelennek meg. Az első csoportban lévő írások, amelyek a hazai oktatási viszonyok jellemzőit, változásait tükrözik, alkotják a kötet „kereteit”, ha tetszik: társadalmi, közpolitikai kontextusát. Ehhez a tartalmi egységhez tartozik a kötetet indító a *Nézőpont* rovat, valamint a kötetet záró *Szerkesztői jegyzetekben* található publicisztikák, illetve a közölt *Interjúk*. A kötet második nagy tartalmi egységét a *hazai történelemoktatás* jelenségei és dilemmái, illetve az ezzel is összefüggő, a *demokráciára nevelés* kérdésköréhez kapcsolódó tanulmányok és programtervek alkotják. A harmadik egységet a *drámapedagógiával* összefüggő írások teszik ki.

A kötet írásai tartalmi és műfaji tekintetben is változatosak, hiszen a publicisztikai írások és a tanulmányok más-más megközelítést mutatnak. Az írások mindegyike megjelent vagy tanulmánykötetben, vagy folyóiratban. Az eredeti megjelenés helyét és idejét a címhez kapcsolódó lábjegyzetek jelzik. A lábjegyzetek néhol arra is utalhatnak, ha az itt megjelent változat valamilyen tekintetben eltér a már megjelent írásműtől.

A *történelemoktatással* foglalkozó írásokat meghatározzák a zsidó-keresztény, a görög-római értékek, humanista elvek, a felvilágosodás alap gondolatai és a XIX. század uralkodó eszméi, valamint a nemzeti és európai identitás összekapcsolódása. Meglátásom szerint a jelen és jövő társadalompolitikai kihívásai olyan történelmi műveltség kialakítását teszik szükségessé, amely integratív szemléletű, és kiemelt szerepet tulajdonít a társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettségnek, azaz magába foglalja az állampolgári kompetencia alapelemeit.

Az írások azt a nézetet képviselik, hogy a történelemtanítás hagyományos modellje nem vérteti fel kellően a tanulókat azzal a tudással, hogy szembenézzenek korunk nagy globális kihívásaival, a mai demokratikus társadalmak sokszínűségével és bonyolultságával. Meggyőződésem, hogy a történelem tanítása során törekedni kellene arra, hogy a történelmi problémák, jelenségek a maguk összetettségében jelenjenek meg, a történelmi személyiségeknél mellőzni kellene a leegyszerűsítő (fehér/fekete) minősítéseket, erősíteni kell a múlt megértését elősegítő történelmi empátia fejlesztését, valamint az árnyalt vélemények megfogalmazását.

Az eredményesség érdekében középpontba kell állítani az emlékezéskultúra komplex értelmezését (történetírás, emlékhelyek, személyes történetek), továbbá az iskolai történelem-tanításnak inkább a diákok világához, érdeklődéséhez kell igazodnia. Rugalmasabbá kell tenni a tantervi tartalmak kijelölését, hogy a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítése és a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen. Több figyelmet kell fordítani a mindennapokban megjelenő, nem egyszer bonyolult társadalmi, politikai (pl. erős állami rendszerek megjelenése) és szellemi kihívásaira (pl. ellennarratívák, tudománytalan megközelítések, nyelvpolitikai küzdelmek, „egy bites” propaganda). E folyamatban nagyobb figyelmet kell kapjon a pedagógiai autonómia és a helyi innovációs törekvések segítése, az új szemléletű osztálytermi praxis támogatása.

A történelemoktatással foglalkozó írásokból az aggodalom is kitetszik, mivel az elmúlt évtizedben – összefüggésben a múltért folyó emlékezetpolitikai küzdelemmel, a hazai közélet elsekélyesedésével, a politikai közbeszéd eldurvulásával, a mindennapi pedagógiai gyakorlat problémáival, a fölülről elrendelt új kulturális hegemonia megteremtésének szándékával – olyan jelenségek erősödhetek fel (pl. monopolisztikus és ismeretközpontú szemlélet, az európai értékrend háttérbe szorulása), amelyek egy kedvezőtlen forgatókönyvet vetítenek előre. Olyat, amely a korábbi évtizedekben elért modernizációs eredmények (pl. multiperspektivikus látásmód, kompetenciaközpontú és tevékenységalapú tanulási gyakorlat) mellékvágányra terelésével járhat.

A *demokráciára nevelés* kérdése a 2010-es évek közepétől került az érdeklődésem középpontjába, összefüggésben a hazai közállapotok változásával – az egyre inkább vezérelvű kormányzati működés erősödésével –, illetve az EFOP program keretében készített Demokráciára nevelés projektnap fejlesztési munkái nyomán.

A rendszerváltozás azt az ígéretet is hordozta, hogy az egypárti diktatúra felszámolása új lendületet és széleskörű lehetőséget teremt az ún. alattvalói lét felszámolására, a megszakított szabad polgárosodás folytatására. Sokan bízunk abban, hogy a megváltozott politikai, társadalmi, gazdasági viszonyok és az oktatási feltételek majd hatékonyan támogatják az öntudatos közemberek „tömeges” megszületését. Sajnálatos, hogy a negyedszázados elképzelések nem váltak valóra. A kialakult helyzet bizonyára visszavezethető arra, hogy a rendszerváltozást követően elmaradt a gazdasági felemelkedés, háttérbe szorultak az egyéni kezdeményezések és a civil összefogás fontosságába vetett hit. Újra-éledtek a tradicionális személyi függésre épülő viszonyok, a társadalom tagjainak többségében csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. Ez a társadalmi közérzet tükröződik az oktatás világában is, miként azt a kötetben megjelenő kutatási eredmények jelzik. Az iskola tudatos állampolgári magatartás helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nemcsak hogy nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis feltétlenül felnőttként a politikai jogukat csak formálisan kívánják/tudják majd gyakorolni.

Az elmúlt fél évszázad a *drámapedagógia* hazai térnyerésének és intézményesülésének időszaka. A dráma eszközeivel történő személyiségformálás, amely a diákok aktív, játékos tevékenységére épül, a hetvenes-nyolcvanas években még csak a közművelődésben volt jelen. A 90-es évek közepétől a dráma bekerült a hivatalos közoktatásba, a Nemzeti alaptanterv-

be, a kerettantervekbe és az alapfokú művészetoktatás rendszerébe. A következő évtizedben előbb a kétszintű érettségi vizsga, majd a felsőoktatás (tanárképzés) szerves részévé is vált. Ezt követően drámapedagógiai doktori képzések elindulásával, az MTA PB Drámapedagógiai Albizottságának megalakulásával a tudomány világának látóterébe is bekerült.

Életemben és munkámban a drámás tevékenységek fél évszázada jelen vannak. Nem is tudom, van-e még szakmai pályámnak ilyen tartós és sokrétű eleme, erős emocionális hozzáadéka... Ez nem egyszerűen szakmailag jó produktumok, előadások létrehozását jelenti, vagy izgalmas tudományos-művészi kihívások sorozatát (bár azt is), hanem olyan közösségi élmény létrejöttét, amely a folyamatos tanulás és értelmes alkotómunka egyik ösztönzőjévé vált.

A kötetben összegyűjtve megjelenő *szerkesztői jegyzetek* szubjektív reflexiók a hazai közpolitikai, oktatási valamint a pedagógia világában érzékelhető folyamatokról, jelenségekről, illetve a bekövetkező változásokról. Elsődlegesen azzal a céllal fogalmazódtak meg, hogy segítsék elő a párbeszédet iskolák, pedagógusok, vezetők, oktatásirányítók között. Továbbá azért, hogy valamilyen hidat képezzenek a hazai és nemzetközi tudomány világa és a mindennapok pedagógiai gyakorlata között. A reflexiók nem a megfellebbezhetetlen igazságok kimondására törekedtek, és nemcsak a politikai kommunikáció által elvárt világot, az ún. „tisztaszobát” kívánták bemutatni, hanem „a porta egészében” lezajló folyamatokra próbáltak rávilágítani. Ennek keretében számos olyan reflexió is megjelent, amely a köz-, és oktatáspolitikai szakszerűtlenségére, esetenként felelőtlenségére, a vállalhatatlan munkakörülményekre, kommunikációs bűvészmutatványokra, a javakkal való gazdálkodás értelmetlenségére reflektálnak – nemegyszer ironikus vagy parabolisztikus formában. Az írásokban az árnyoldalak mellett megjelennek a „végeken” dolgozó pedagógusok tisztességes helytállásáról, a tehetségek felkarolásáról és az elesettek támogatásáról szóló, elismerést kiváltó témák és írások is.

A kötet utolsó fejezetét tartalmazó *interjúk* (pl. NAT, felvételi rendszer, pedagógusok munkája) számos esetben visszaidézik a különböző írásokban megfogalmazott gondolatokat, meglátásokat, kiegészítve személyes élettörténetemre vonatkozó eseményekkel, példákkal.

Szeretnék köszönetet mondani *F. Dárdai Ágnes*nek, aki mentorként, szerzőtársaként és e kötet lektoraként széleskörű tudományos felkészültséggel, empátiával, higgadt tanáccsal segítette a történelemtanítással foglalkozó írásaimat. Köszönet *Katona András*nak, egykori tanáromnak és *Eck Júlia* kollégámnak, akik sokoldalú szakmai tudással, szerkesztői alaposítással sokat javítottak írásaim színvonalán. Elismeréssel köszönöm *Földes Petrá*nak, hogy az ÚPSZ szerkesztőjeként és e kötet egyik lektoraként szakmai-nyelvi tanácsaival segítette munkámat. Köszönet jár két fiatal szerzőtársamnak, *Korpics Zsolt*nak, egykori közvetlen munkatársamnak és *Kalocsai Janká*nak, akik odaadással, nagy szakmai elkötelezettséggel dolgoztak velem és sokat tanultam tőlük. Végül, de nem utolsósorban köszönet *Takács Brigittá*nak, aki közel negyedszázada műszaki szerkesztőként, grafikusként és tördelőként pótolhatatlan közreműködője írásaim elkészítésének, megjelentetésének.

Köszönet a *Szaktudás Kiadó*nak a közel 10 esztendeje tartó folyamatos és mintaszerű együttműködésért és a szakmai nyilvánosság biztosításáért...

2025. május 15.



Kaposi József

NÉZŐPONTOK

Terebélyes árnyék¹

MI és *ÖK*. *ÖK* és *MI*. E két személyes névmás már-már kibékíthetetlen ellentétéről szólnak évek óta a politikai és közéleti vitáink. Nincs olyan nap, hogy e szembenállás valamilyen szinten, formában ne jelenne meg a hivatalos vagy személyes kommunikációban. Természetesen kellő érzelmi telítettséggel és küszöbszintet meghaladó regiszterben. A megosztottság hangsúlyozásának, a mindenkori aktuálpolitikai szándékok mellett, régről eredő történelmi gyökerei is vannak. Zivataros történelemünk bizony terebélyes árnyékot vet ránk.

Magyarország a 16. század közepétől elvesztette önállóságát, és előbb az Oszmán Birodalom, majd a 20. század elejéig a Habsburg-dinasztia által kormányzott államalululat részévé vált. Az önálló államiság elvesztésével párhuzamosan egy olyan „közép-kelet-európai zsákutcába” szorult bele, amely kizárta mind a tiszta nyugati, mind a tiszta keleti állam-berendezkedési modell megvalósulási lehetőségét (Szűcs Jenő: Vázlat Európa három történelmi régiójáról, 1983). A rendi előjogok és földesúr-jobbág viszonyrendszer a 19. század közepéig fennmaradt, és egy történelmi térben az időről időre fellángoló szabadságküzdelmekkel – amelyben az idegen uralom kiszolgálóit labancnak, a honi érdekek harcosait kurucnak nevezték – folyamatos megosztottsághoz vezetett. Döntően azért is, mert szabadságharcainkat, felkeléseinket, forradalmainkat leverték, a „lá zadókat” súlyosan megbüntették (kivégzés, börtön, kivándorlás, hivatalvesztés stb.), és a vereségekhez nemegyszer hozzákapcsolódott a kollaborálók, árulók, idegen hatalmak ügynökeinek aknamunkája is, jó környezetet biztosítva a folyamatos bűnbakképzéshez.

A felvilágosodás korától a megosztottság újabb aspektusai jelentek meg azáltal, hogy az uralkodói elit legjobbjai diagnosztizálták a nyugati-európai centrumhoz viszonyított megkésettségünket, azonban a modernizációs és polgárosodási folyamatokat – magyar önállóság hiányában – az idegennek tekintett uralkodói körök felülről és sokszor erőszakosan kényszerítették ki. Az 1800-as évek első felétől a magyar politikai és szellemi/kulturális elit egyik meghatározó célkitűzése lett az Európa fejlettebb régióihoz való felzárkózás, ami az összetett politikai, társadalmi, nemzetiségi, gazdasági viszonyok közepette csak ambivalens módon tudott megvalósulni. Egymást váltogatták a sikeres és sikertelen korszakok, s bennük elkeveredve a diszkontinuitás és kontinuitás elemei. A 19. század végén a megkésettség, a megfelelési kényszer és a felemás eredmények – összekapcsolódva az ezeréves történelmi múlt sikereivel és a magyar nép keleti eredetének mítoszával – hívták életre „*az áldozatiság, kiválasztottság és másság*” társadalmi tudatállapotát. Ezt – a sikerek és kudarcok hibrid produkciójaként – az erőteljesen romantikus és retusált múltkép tette lehetővé (pl. az, hogy a magyarság egyedül védte a keresztény Európát), a sikertelenségekért másokat okolt (pl. az „idegeneket”), és a kudarcok mögött árulást, összeesküvéseket feltételezett. Megjelent ebben a közösségi önáltatás is, amely a korlátozott függetlenséget szabadságnak, a nagyállamiságot, a Kárpát-medencei kultúr-főlényt örökérvényűnek tekintette, a több tekintetben zsákutcás társadalmi „fejlődést”

¹ Az írás első megjelenése: Új Pedagógiai szemle, 2021. 9–10. szám. 5–8.

pedig sajátos magyar útnak, egyedi innovációnak értelmezte (Bibó István: *Válogatott tanulmányok II*, 604. o.). A 20. század elejére már komoly ellentét alakult ki a modernizációs és nemzeti önérdek-érvényesítési szándékok között. A reformkorban még egymást erősítő *haza és haladás* gondolatát felváltotta a *magyar gondolat és szabad gondolat* (Litván György: *Magyar gondolat – szabad gondolat*, 1978) kibékíthetetlen ellentéte.

Az elmúlt 100 esztendőben a rendszerváltozások autokráciából (diktatúrából) demokráciába vagy demokráciából diktatúrába legtöbbször (a nemzetközi folyamatok kísérőjelenségeként) fegyveresen és végletekig megosztottan vezették át az országot. A radikális társadalmi-gazdasági átrendeződéseket, elitváltásokat nemegyszer faji, osztály-, vagy nemzetiségi alapú bünbakképzés, jogfosztás, vagyoneklobzás és vagyonjuttatás, egzisztenciavesztés vagy -nyerés, továbbá gettósítás, internálás vagy tömeges halálba küldés kísérte. Kevés országa lehet a világnak, ahol egy évszázad alatt 15 országvezető (pl. miniszterelnök, király, köztársasági elnök, kormányzó, pártvezető) halt meg nem természetes körülmények (merénylet, kivégzés, öngyilkosság) között vagy emigrációban. Miként az sem lehet a világ más tájain tipikus, hogy több olyan hőse van a magyar történelemnek, akinek életútja sok negatív kritikát érdemelne, de egy adott kiélezett szituációban – az ország hosszútávú érdekeit szem előtt tartva – a mártír szerepet választotta, így pozitívvá téve életpályájának megítélését. Persze ellenkező irányú életutat is produkált a sors, hiszen számos államférfiúinak induló politikai pályát tört ketté a hatalmi gög. Tévesen diagnosztizált világfolyam, rosszul megválasztott szövetségi rendszer vagy a viharos egyetemes történelem következtében.

Komoly traumaként él a mai történelmi tudatban, hogy az ún. történelmi Magyarország jelentős területeit elvesztette, több millió magyar kisebbségi sorba került, s sorolhatók még a vesztes világháborúk, a forradalmak és az ellenforradalmak, a többszázezer magyar zsidó halálával járó Holokauszt, a kommunista diktatúra bűneinek közösségi és nyilvános feldolgozatlansága. A rendszer- és határváltozások sorozata szerves modernizációs folyamatok (pl. polgárosodás, iparosítás, mezőgazdasági szabad társulás) megszakadását, családok szétszakadását, a társadalmi kohézió és szolidaritás gyengülését, a közös értékrend, a közbizalom elvesztését eredményezték. Az egymás mellett élő tradicionális hűbéri (alattvalói) és a szabad polgári mentalitás pedig – elvegyülve az elfojtott egyéni és közösségi sérelmek és félelmek rendszerében – azzal a következménnyel is járt, hogy mára kevés olyan család akad, ahol az ősök között ne lehetne találni rendszerváltozásonként ellenkező előjelű hőst, áldozatot, árulót vagy kollaboránst. Az egyéni túlélési stratégiák ambivalens állampolgári attitűdöt eredményeztek. Nagyon sokan egyszerre vártak biztonságot, egzisztenciális védelmet a hatalomtól, ugyanakkor nem bíztak benne, így nyíltan vagy rejtetten lázadtak ellene.

A hatalom és az egyes emberek közötti viszonyrendszerbe legalább egy évszázad óta kódolt bizalmatlanság, illetve az elmúlt száz esztendő rendszer- és elitváltásai az alkalmazkodó és kijárásos életstratégiák elterjedését eredményezték, amelyek alkalmazásakor a társadalmi felemelkedést nem az egyéni kvalitások és szorgalom, a lelkiismeretes munka, hanem a hatalom képviselőjének, a mindenkori főnöknek az elvtelen kiszolgálása biztosítja. Persze ez legtöbbször csak a formális megfelelést jelenti; az alattvalói lé-

tet vállalók a magánélet színterein mindig is kérlelhetetlenül szidták a föléljük helyezett, megbízhatósági alapon kiválasztott kádereket. Mert ez a rendszer nemcsak a gerinceket törte meg, de melegágya lett az urambátyám-világnak is, amelyben szövevényes kapcsolatrendszerek biztosítják az ügyek olajozott elintézését, és esetleges lebukás esetén a kellemtelen következmények elmaradását. Erkölcsi tekintetben tovább rontotta a viszonyokat a harmincas évek végétől az is, hogy fölerősödött a *MI* és *ŐK* mechanizmusával működtetett bünbakképzés – miként Bibó István írja –, hiszen „[...] *ettől kezdve szokták meg a magyar társadalom széles rétegei azt, hogy nemcsak munkával és vállalkozással lehet egzisztenciát alapítani, hanem úgy is, hogy valaki másnak a már kialakított egzisztenciáját kinézi magának, s azután az illetőt feljelenti, nagyszülőit kikutatja, állásából kidobhatja, üzletét kiigényli, őt magát esetleg internáltatja, egzisztenciáját pedig birtokba veszi*” (I. m., 633. o.). A kollektív megbélyegzés, a kirekesztés és vagyonátrendezés aztán újabb lendületet kapott a kommunista diktatúra kiépülése során, amely zárójelbe tette a klaszszikus erkölcsi normákat, és végletesen összekuszálta a társadalom önszerveződésének lehetséges erővonalait – melyeket az 1989/90-es rendszerváltás sem tudott kibogozni.

A rendszerváltások szinte minden esetben a történelmi múlt újraírását eredményezték. A múltért folyó folyamatos küzdelemben minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keresett és kínált, amelyekben sajnálatosan újra és újra az egyszerű előjelváltások domináltak. Amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, majd később megint fordítva gondoltuk. Ez a folyamat pedig nemcsak jelentősen erodálta például a történelemtudomány hitelességét, de egyre inkább kontrasztolta a nyertesek és vesztesek, vagyis a *MI* és az *ŐK* szembenállását. Ahelyett, hogy a különböző közösségi és egyéni narratívák békés egymás mellett élése mint különös érték jelent volna meg a múlt bonyolult összefüggéseinek megismerése érdekében. A folyamatok, a szereplők döntéseinek sokoldalú feldolgozása, megértése helyett a fehéren-feketén narráló, egyszerű és megfellebbezhetetlen ítéletek domináltak. Ezért is váltak a közbeszéd és a mindennapok kulcsfogalmaivá az ún. sorskérdések: az áldás és balsors, szabadság és rabság, birodalomépítés és nemzethalál, szuverenitás és beolvasás, harc vagy behódolás, felzárkózás vagy lemaradás, felemelkedés vagy lesüllyedés, egyéni vagy közösségi érdekérvényesítés, érvényesülés vagy önanozosság, fényes karrier vagy szegénység. Meg nem torolt bűnök és jogtalanok ítélt büntetések, titkos elhantolások és ünnepélyes újratemetések, kibeszéletlen családi és közösségi traumák és tragédiák, összekapcsolódva egy kudarcok adta keserűséggel. Mindezek folyamatos gyúanyagot biztosítottak a *MI*-öntudat megerősítéséhez, mások – vagyis az *ŐK* – zsigeri kárhozzátásához és szenvedélyes gyűlöléséhez, az egyéni érdekérvényesítés dominanciájához és a közösségi szolidaritás háttérbe szorulásához. Csak kivételes időkben – ilyen 1848 tavasza, 1956 ősze és 1988/89 – jött létre egyéni érdekeket felülíró, tömeges közösségi szolidaritás, illetve kivételes személyeknek, pl. a vagyonának jelentős részét az erdélyi kultúra támogatására fordító Bánffy Miklósnak vagy a zsidókat megmentő és ezért mártírhálált halt Salkaházi Sárának sikerült önzetlenségből, emberségből példát adni.

Az évszázadon át ciklikusan föléledő ellentét a nemzeti önállóság/függetlenség és a modernizáció között a későbbiekben kibővült az ún. népi-urbánus szembeállással, ma-

napság pedig a globalizációs szándékok és lokális érdekek összeütközéseként jelenik meg. Ezért is vált hazánkban az elmúlt évtized egyik központi kérdésévé az identitáspolitikai célokat szolgáló emlékezetpolitika, amelynek középpontjában a magyarság heroikus és magányos szabadságküzdelsei és áldozati szerepe áll (Magyarország „a kereszténység védőbástyája”, „egyedül vagyunk a germán és szláv 'tenger' közepén” stb.), és amely az évszázadok során megélt érdeksérelmeket érzelmi oldalról közelíti meg.

A hetekben lettem figyelmes Szócs Géza alig több, mint egy évtizeddel ezelőtt felolvasott írására, amelyben többek között a következőket mondja: *„Támogatom a magyart a magyartalannal szemben és az embert az embertelennel szemben, a bölcső pártján állok a koporsóéval szemben, a megszólaló harangok pártján az elnémult harangokéval szemben, Nándorfehérvár pártján Moháccsal szemben, a velszi bárdok pártján Edvárd király ellen, Csingacsguk és a musztángok pártján a sápadtarcúak ellen, az aradi tizenhármak pártján Haynau ellen, Radnóti Miklós, Szerb Antal és Karácsony Benő igazában hiszek a lélekmérgezéssel, az agyomosással, a kirekesztéssel és a nemzeti önpusztítással szemben [...]”* Majd erre a következtetésre jut: *„Meggyőződésem, hogy a kultúra segíthet az elmúlt ezer év okozta külső és belső sebeket beforrasztani és csak az segíthet ezeket beforrasztani”*. (Lásd itt: Mészáros László és Szócs Géza [szerk.]: *A második kecskeméti konferencia*, 2009.)

A neves szerző szerint a gyengék, elesettek, vesztesek védelme mellett a kultúra lehet az a varázslatos ragasztóanyag, amely képes országunk évszázados megosztottságát megszüntetni. Szép gondolat! De kinek a kultúrája oldja majd fel a MI és ŐK ellentétét? A hallgatólagos közmegállapodáson és önszerveződésen alapuló, szervesen változó kultúra, vagy a mindenkori hatalom által uralt kultúra, amelynek kánonját, értékeit és emblematikus képviselőit felülről erőltetik ránk? Ez utóbbi ugyanis nem nemzetegyesítésre, hanem csak a kulturális hegemonia megteremtésére lenne alkalmas. De igazából arra sem. Ugyanis országunkban a hatalommal szembeni tradicionális bizalmatlanság és a megjátszott alkalmazkodási minták gazdag repertoárja miatt eddig minden ilyen történelmi kísérlet reménytelen vállalkozásnak bizonyult. Jó lenne tehát, ha a kérlelhetetlen kultúrharcosok föladvák hegemónisztikus terveiket, és szellemi, gazdasági befolyásukat az autonóm és öntörvényű alkotók támogatására, valamint a különböző társadalmi rétegek egyenlő kulturális lehetőségeinek megteremtésére fordítanák. Mert ez a jószolgálati munka lehet az egyik feltétele a MI és ŐK feloldásának, a társadalmi megosztottság megszüntetésnek, az erkölcsileg is vállalható identitáspolitikának. Ma már mind többen juthatnak el ahhoz a felismeréshez, hogy a megosztottság vég nélküli fenntartása csak az eliteknek kedvez, és valójában mindannyian egy dicső és tragikus, bűnös és ártatlan, kusza és szövevényes történelmi múlt sajátos rekvizitumai vagyunk. MI és ŐK egyaránt. Azaz éppenséggel MIŐK, vagy ha így jobban tetszik, ŐKMI vagyunk.

Oktatási problématerkép hét pontban¹

A tavalyi év egyik szokatlan, közfigyelemmel kísért jelensége volt a pedagógusok (ké-sőbb diákok, szülők) egy jelentős részének mozgalma, amely polgári engedetlenségi ak-ciókban, sztrájkokban és tüntetéseken öltött testet.

1) A hagyományos iskola világszerte válságba jutott. Az ipari forradalomhoz, a nem-zetállamok kiépüléséhez köthető iskolarendszer hiába ért el eredményeket, mára min-denütt az útkeresés jellemzi. Nem működik már a hagyományos osztálytermi modell, amelyben születési évjárat alapján összerakott harmincegynehány gyermeket, szabvá-nyosított tanulói padok, tantervek, taneszközök felhasználásával a katedrán álló tanári előadással eredményesen fel lehet készíteni a „nagybetűs életre”.

2) Megváltozott a tudás- és tanulásfelfogás. A gyorsan változó kulturális és techno-lógiai folyamatok, a mind erőteljesebb tudásverseny, a globalizáció és a digitalizáció, az információrobbanás jelentősen átalakította a tudásról, tanulásról vallott korábbi nézete-ket, zárójelbe tette az egész életre megszerezhető tudást, és felértékelte az információke-zelést. Az egyén számára a legfontosabb elsajátítandó képesség maga a tanulás képessége lett. Ezért is vált elfogadottá a kompetenciaalapú oktatás, amely a diákokat korábban nem ismert problémák értelmezésére és megoldására alkalmas tudással kívánja ellátni.

3) Megváltoztak a munka világának elvárásai. A munkavállalók kritikus gondolko-dásra, kreativitásra, kommunikációs és együttműködési készségekre akarnak szert tenni, és ezek elsajátításában mind nagyobb szerepet kapnak a nem iskolai keretek, az IKT-esz-közök alkalmazása, a tudásmegosztó platformok és a tanulási hálózatok. A húsz év múl-va igazán versenyképes szakmáknak még a nevét sem tudjuk, a rájuk való felkészítés kvalifikációs elemeit pedig végképp nem ismerjük.

A korábbi tanulási motiváció, hogy az iskolai elvárások eredményes teljesítése emelkedő társadalmi státust, előnyösebb gazdasági pozíciókat eredményez, elbizonytalanodott. Az egyéni karrierutak alakulását – különösen hazánkban – a szülői házból eredő kulturális és kapcsolati tőke sokkal jobban meghatározza, mint a mindennapos iskolai teljesítmény. Kutatások igazolják, hogy a munka világában való sikerességet az iskolai eredményesség csak húsz százalékban befolyásolja.

4) Differenciálódnak a diákok és a szülői elvárások. Az új helyzetben szembe kell nézni azzal, hogy egy osztály tanulói nem azonos képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma. Ennek nyomán teret nyert az egyén igényeit figyelembe vevő perszónális tanulói fejlesztési gyakorlat. A korábbi iskolai tanulási célok teljesen világosak voltak, mert a munka világában egyfajta állandóság érvényesült. Ha valaki évtizedekkel ezelőtt tanárnak, mérnöknek, vegyésznek tanult, egy életen át ezt csinálhatta. De ennek vége!

¹ Az írás első megjelenése: *Országút* online folyóirat. <https://orszagut.com/kozelet/oktatasi-problematerkep-het-pont-ban-3833>

A differenciálódás nemcsak a tanulók körében jelent meg, hanem a szülők esetében is. Idő és hozzáértés híján a szülők egyre gyakrabban nem nevelési partnernek tekintik az iskolát, hanem szolgáltatásnak, amelynek az a dolga, mint egy szerviznek, hogy a beadott gyerekeket „javítva, tisztára mosva” adja vissza.

5) Átalakult a hagyományos pedagógusszerep. Másfél évszázadon át a pedagógusok voltak a tudásszerzés kulcsfigurái, az egyedüli hiteles ismeretforrások. Mára viszont az elvárásrendszer módosulásai kikényszerítették a hagyományos oktatói szerep átértékelését.

A korábbi, döntően ismeretátadó funkcióval szemben a tanulástámogató (eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó), facilitátori szerep fölértékelődött, elvárássá vált, összekapcsolódva azzal, hogy a tanórákon az oktatási tartalmak életszerűbbek, gyakorlatiasabbak, feldolgozásuk pedig élményszerűbb legyen. Kiegészültek ezek új eredményességi, hatékonysági követelményekkel, elszámoltatási gyakorlatokkal, a mérések, tesztek terjedésével. Tanárpolitikai alapvetéssé vált, hogy a pedagógusok képzése és tanulása nem áll meg az oklevélszerzéssel, hanem végigkíséri szakmai életútjukat. Mindez komoly alkalmazkodási feladatok elé állítja őket. Nem véletlen a reformoktól, változtatásoktól való félelmük, elbizonytalanodásuk, kiegészük és pályaelhagyásuk.

A pedagógusok a keresetek és a munkalehetőségek vonatkozásában is nagyon differenciált, a kistelepülési óvónőt és a fővárosi középiskolai nyelvtanárt is magába foglaló foglalkozási csoportot alkotnak, ami érthetővé teszi az egyes iskolákon és a tantestületeken belüli eltérő hozzáállást az elégedetlenségi akciókhoz.

6) Kettészakadt a hazai oktatási rendszer. A hazai kutatók többsége a problémák közül első helyre teszi a minden gyermek számára esélyteremtő, méltányos oktatási viszonyok hiányát, az iskolák közötti fényévnyi különbségeket, a végletesen kettészakadt iskola-rendszert. A piramis tetején az élenjáró gimnáziumok állnak, ahonnan örömmel vesznek fel az európai elitegyetemek is több nyelvet beszélő, motivált diákokat, míg az alján a többségükben hátrányos helyzetű régiókban lévő szakiskolák találhatók, ahol a tanulási kudarcokkal teli diákok többsége az írás-olvasás, számolás alapjait is alig sajátította el. A folyamatnak jól megágyazott a Kádár-korszak negatív modernizációja, az egyéni érdekérvényesítési stratégiák fölerősítése, de azt a rendszerváltozás után tovább fűtötte a középosztály leszakadástól való félelme.

Ma a szülők valójában nem is iskolát, hanem osztálytársakat választanak gyerekeiknek, ezzel is erősítve a társadalmi elkülönítést és a családi háttér iskoláztatási útvonalat meghatározó szerepét.

Az iskolarendszer kettészakadását elősegítette az 1985-ös oktatási törvény, amely számos ponton megszüntette a végletes központosítást, és megnyitotta az utat az iskolaszervezet átalakítása (nyolc és hat évfolyamos gimnáziumok), az alternatív pedagógiai kísérletek és az intézményi-szakmai autonómia előtt. Az önigazgatónak nevezett modell a politikai demokráciahiányt volt hivatott kompenzálni, decentralizációs szellemisége pedig összetalalkozott az ideológiai béklyóktól és külső kontrolloktól szabadulni akaró pedagógusok törekvéseivel. Beindította az iskolák közötti „szabad” versenyt, de a jobb szellemi-anyagi-tárgyi pozícióban lévők egyértelmű előnyével. Ez azzal is járt, hogy a legjobb tanárok kerültek a könnyen fejleszhető, tanulás iránt elkötelezett diákokhoz,

míg a gyengébb felkészültségű tanároknak jutott a hátrányos felkészültségű, alulmotivált diákok tömege. Mindez az iskolák közötti „távolságoknak”, a tudáshoz való hozzáférés különbségének és a kivételezett helyzetben lévő intézmények monopolhelyzetének fölerősödését eredményezte. Az iskolák lényegében önálló – ámde pénzügyi autonómia és felelősség nélküli – pedagógiai műhelyekké váltak, az eredményességet számonkérni tudó iskolán kívüli és belüli hierarchikus viszonyok pedig meglazultak. E problémákat a jó iskolákban elfedték a kiválasztási folyamatok, amelyek ahhoz az anomáliához vezettek, hogy a 2000-es évek közepétől szinte nehezebb lett egy elitnek nevezett középiskolába bejutni, mint a felsőoktatásba.

7) Ellentmondásos az oktatásirányítás. A rendszerváltozás radikálisan átalakította a hazai oktatási viszonyokat. Alkotmányos megerősítést nyert a plurális világnézetű oktatás. Megszűnt az állam iskolamonopóliuma: egyházi és alapítványi iskolák szerveződhettek. Az 1990-es önkormányzati törvény, folytatva a decentralizálást, az iskolák döntő többségét az önkormányzatok fenntartásába adta. Az állam tankönyvkiadási monopóliuma is véget ért. Az 1993-as közoktatási törvény kodifikálta a reformfolyamat eredményeit. Nőtt az iskolák szakmai autonómiája, a tantestületek, diákok és szülők egyetértési és véleményezési jogköre, létrejöttek a társadalmi és szakmai kontrollt segítő iskolaszékek, és számos oktatással foglalkozó szakmai civil szervezet alakult. Komoly jogosítványokkal rendelkező, a minisztérium szakmai irányítását segítő/ellenőrző, demokratikusan választott szakmai testületek (Országos Köznevelési Tanács, Országos Közoktatáspolitikai Tanács) jöttek létre. A felsőoktatás intézményei visszanyerték szakmai önkormányzatukat. 1995-ben megszületett az új szemléletű Nemzeti Alaptanterv (NAT). Helyi készítésű – változó színvonalú – pedagógiai programok, tantervek, tankönyvek váltak az iskolai pedagógiai munka alapidokumentumaivá. Az évtized közepére szinte minden pedagógus közalkalmazotti státusba került; s bár növekedett a munkahelyi biztonság, a jövedelmek leszakadása elindult más értelmiségi munkakörökhöz képest.

A felsőoktatásban 1990–2004 között a nappali tagozatosok száma majdnem háromszorosára nőtt. A létszámösvény azonban sem a közoktatás, sem a felsőoktatás területén nem járt együtt a színvonal növekedésével, amire a nemzetközi (PISA) és a hazai (Kompetencia) mérések is rámutattak. A 2000-es évek első felétől mind jobban szembe kellett nézni az iskoláskorú népesség jelentős számú csökkenésével, a társadalom peremére szorult csoportok arányának növekedésével. 2005-ben bevezették az új (kétszintű), kompetencialapú követelményekre épülő érettségi rendszert. A 2008-as gazdasági világválság nyomán elindult forráskivonást nem tudták kellő mértékben ellensúlyozni a megjelenő európai programok (HEFOP, TAMOP). Felemás eredménnyel járt a továbbképzési rendszer és a tankönyvpiac magánosítása is. A felzárkóztatási programok sem hozták a várt eredményeket. Csökkent az oktatás társadalmi elégedettségindexe is.

A 2010 utáni oktatásirányítás az előző évtizedek eredménytelenségére hivatkozva a „szabályozási ingát” ellenkező irányba lendítette ki. Nőtt az állami szerepvállalás mértéke, csökkent a tankötelezettségi korhatár. Erőteljes központosítás bontakozott ki a fenntartás, a foglalkoztatás, a tartalmi szabályozás és az ellenőrzés terén. Prioritást nyertek a munka világának elvárásai, az értékelt pedagógia, az egyházi intézményrendszer

bővítése és az oktatási piac korlátozása. Az önkormányzatoktól az iskolák átkerültek állami fenntartásba, tanfelügyeleti rendszer jött létre, az állami intézményeknél feladatfinanszírozás lépett életbe, és megvalósult a pedagógusfoglalkoztatás új rendje, illetve az életpályához kötődő minősítési rendszer. Új, előíróbb jellegű központi tantervek (2012, 2020) léptek hatályba. Kötelező lett a mindennapi testnevelés, hittan/etika, és államosították a tankönyvkiadást. A szakképzési rendszert a létszámok növekedése érdekében állandó átalakítási folyamat jellemezte. Erőteljesen érvényesült a gazdasági szféra befolyása, a duális jellegű képzési struktúra (iskola/üzem) elterjesztési szándéka. Gyakran változott a képzési formák megnevezése, tartalma, rövidült a képzési idő, és csökkent az általános műveltséget megalapozó tantárgyak időkerete. A szakképzésben dolgozók kikerültek a közalkalmazotti státusból.

Az elmúlt évtizedben csökkent az oktatás minden szintjén a GDP-arányos ráfordítás, a dolgozók szakmai/anyagi, társadalmi presztízse. A nagyarányú centralizálás, miközben az egymást érő, gyorsuló szabályozási változások egyre kevésbé épültek be a gyakorlatba, a jelentős EU-források bevonása mellett sem eredményezett rendszerszintű, mélyreható eredményeket és érzékelhető minőségjavulást. Elmaradt az iskolaszervezet esélyteremtő és költségghatékonyságot javító átalakítása, és nem bővült a minőségi oktatáshoz való hozzáférés.

Az eredménytelenség egyik oka, hogy egy sokszorosan differenciált és útját kereső területen az „egyformára szabás” és a kommunikációs bűvészműtárványok vitték a prímet, miközben folyamatosan gyengült az iskolák szakmai autonómiája, a pedagógusok döntési jogköre a tantervkészítésben, a tankönyvek és a vezetőik megválasztásában.

A fenntartói rendszer átalakítása pedig szinte teljes egészében kiüresítette a rendszerváltozás során elnyert döntési kompetenciákat. Igaz, a pedagógustársadalom is felemásan reagált a tudásgazdaságból, az infokommunikációs kultúrából, a differenciált tanulóközösségek eltérő módszertani igényeiből fakadó kihívásokra, a szakmai fejlesztések eredményeit csak alacsony határfokkal tudta a gyakorlatba átültetni.

Am a pedagógusoktól elvárt kultúraváltás a számos bizonytalanság közt komoly nehézségeket jelent: szinte új szakmát kell megtanulniuk a régi protokollokat, rutinokat, eljárásokat odahagyva. A megalázó jövedelmi és az erősödő hierarchikus viszonyok gátolják a szükséges változások megtételét. Az eredményesség érdekében tehát nagy szükség lenne az oktatásirányítás intelligens, támogató típusú, partnerközpontú tevékenységére, amelyet a megítélés helyett a megértés attitűdje határoz meg, és amelyben a konfrontációt felváltja az együttműködés kultúrája. Az irányításnak tudatában kell lennie annak, hogy ő rendelkezik a megoldáshoz vezető legfontosabb eszközökkel, és a megegyezés érdekében képesnek kell lennie az eddig elmaradt döntéseinek meghozatalára vagy sebtében meghozott döntéseinek korrekciójára is. Lesz-e ehhez elég bátorsága, felhatalmazása? Intézkedéseivel a felszínt érinti-e csak, vagy sikerül átgondolt terápiát kidolgoztatnia, amely az oktatás sokféle betegségből való gyógyulását eredményezheti?

Változó tanulási-tanítási stratégiák¹

A délelőtti első részében nagyon sok érdekes és színvonalas előadást hallhattak. A következőkben én többféle szerepben fogok fellépni, mindez kissé ironikusan, összefügg az ideai Petőfi-évfordulóval, mert a kezdő vándorszínész költő – miként a Levél színész-barátomhoz című versében megemlíti – első fellépésekor, a Peleskei nótáriusban, rögtön hét szerepben debütált. Ezt próbálom én is a konferencián utánozni, hiszen a tegnapi versmondás után a levezető-elnöki feladataim keretében felkonferálok magamat, mint előadó, majd a délelőtti zárásaként kerekasztalbeszélgetést fogok vezetni itt a színpadon.

A konferencia előkészítéseként a rendezőktől, mondhatni lehetetlen feladatot kaptam, hiszen kb. 25 percben kellene áttekintenem a tanulási-tanítási stratégiák változásait az elmúlt negyed század hazai oktatáspolitikai folyamatainak tükrében. Ezt csak úgy tudom megvalósítani, hogy előadásom első részében nagyon kevésbé fogom kommentálni a diákat az idővel való gazdálkodás és abból a ma mind gyakrabban megfogalmazott felismeréstől vezetve, hogy a képek, a vizualitás hatékonyabban szolgálja a tanulást, mint a verbalitás.

Elsőként a tanulási-tanítási stratégiák általános problémáit villantom fel. Kiindulópontom a mai iskolai gyakorlatban a diákok jelentős része érdektelenséggel éli meg az iskolai tanórák többségét, ezzel párhuzamosan a pedagógusok is megszenvedik a sok-sok munkaórát igénylő az órákra való felkészülést, a dolgozatjavítást és egyéb iskolai feladatokat. Ez az ellentmondás sokirányú és összetett magyarázatot igényelne. Ezek közül én csak néhányat emelek ki. Például a korábbi évtizedeket meghatározó tanulási motiváció megváltozása, miszerint az iskolai elvárások eredményes teljesítése emelkedő társadalmi státust, előnyösebb gazdasági pozíciókat eredményez, elbizonytalanodott. Kutatások igazolják, hogy a munka világában való sikerességet az iskolai eredményesség csak húsz százalékban befolyásolja. Továbbá, mindinkább szembe kell nézni azzal, hogy egy osztály tanulói nem azonos képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma. Azt is látni kell, hogy bár elméletben tudjuk melyek a 21. századi tanulóközpontú tanulás jellemzői (pl. együttműködésen alapuló kooperatív tanulás; változatos tanulási stratégiák, módszerek; gazdag információs rendszer; adaptivitás; multimédiás támogatás; személyre szabott módszerek, és értékelés; tanterem helyett tanterek, az érintettek számára átlátható tanítási-tanulási folyamat), mégis a mindennapi gyakorlat nagyon tarka képet mutat. Az is nyilvánvaló, hogy a fenti elvárásrendszer kikényszeríti a hagyományos oktatói szerep átértékelését, az ismeretátadó funkcióval szemben a tanulástámogató (eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó), facilitátori szerepet. Ugyanakkor ez a pedagógusoktól komoly alkalmazkodási és tanulási feladatok teljesítést igényli. Szinte új szakmát kell megtanulniuk a régi protokollokat, rutinokat, eljárásokat odahagyva.

A szerepváltási problémákat jól érzékelteti jelent a Discovery Education 2016-ban készített felmérése is, miszerint nagyon nagy a különbség a között, ahogy a diákok tanulnak,

¹ Az írás első megjelenése: Jövőkép 25 év tapasztalata alapján. XXV. Országos Köznevelési Szakértői Konferencia. Szuliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda; Szuliszerviz Pedagógiai Intézet. Szuliszerviz 2023. nov. 7-9. Első kötet 231-238. ISBN: 9761559670708. Szerkesztők: Kónyané Tóth Mária, Molnár Csaba, Szalay Sándor.

és ahogy mi tanárok tanítunk. A tanórák 70%-át a pedagógusok előadása tölti ki, míg a diákok ismeretszerzését 56%-ban vizualitás jellemzi. Ezt támasztja alá az Európai iskolák 2019-es felmérése is, miszerint a tanórákon a leggyakoribb tanítási módszer a frontális tanári prezentáció és/vagy magyarázat, amely az összes tanórai idő 64%-át teszi ki. Ez az ellentmondás a diákok egy jelentős részénél tanulási kudarchoz vezet. Különösképpen azért, mert az információs robbanás időszakát éljük. Jól mutatják ezt a következő adatok: évente közel 4 millió új könyv = 820 millió db fizikai és digitális kötet, 4,6 milliárd internetfelhasználó van, percenként 147.000 Facebook fotó és 41,666 millió Whatsup üzenet, minden nap 720.000 órányi YouTube videó, évente 2 trillió Google keresés, évente 803.000 hackertámadás diagnosztizálható. A mindennapi tanulási-tanítási problémákat tovább súlyosbította – minden helyi és regionális átállási eredmény mellett – az ún. Covid-sokk, ami az UICEF adatai szerint 284 millió iskoláskorú gyermek nem részesült semmilyen oktatásban a lezárások alatt, miközben iskoláskorú gyermekek globális átlagban 287 nap távoktatáson vettek részt. Ez a Közép-Európai régióban 107 nap volt. Ugyanakkor a diákok 74%-a maradt személyes jelenlétű oktatás nélkül. Ennek háttérében pedig többek között a jelenség állt, hogy az európai középiskolai tanárok csupán 12%-a vett részt kötelező egyetemi IKT kurzuson, továbbá nem váltak általánossá jó minőségű szaktárgyi modellek, és számos iskolában nem épült ki az IKT-val támogatott oktatás technikai feltételrendszere.

Természetesen az elmúlt évtizedben külföldön és hazánkban is fontos és lényeges szemléleti és módszertani újdonságok jelentek meg. Elterjedtek a kooperatív tanulás különböző formái, számos helyen alkalmazták a fordított (vagy tükrözött) osztályteremnek nevezett gyakorlatot. Teret kapott a projekt munka valamint a portfólió alkalmazása is. Elterjedtek a drámapedagógiai módszerek, a storyline (kerettörténetbe ágyazott ismeretszerzés). A tanulói motiváció felkeltésére és fenntartására megjelentek a különböző a játékosítási (gamificatio) technikák, és a képregények alkalmazása lendületet kapott mind a tankönyvekben, mind és a diákok által készített alkotó típusú iskolai feladatokban is. Nagy jelentőségűnek gondolom ebben a változási folyamatban az ún. okostankönyveket, amelyek a tankönyvek intelligens, digitális változatai. Jellemzőjük a digitálisan feldolgozott leckék a hozzárendelt animációkkal, feladatokkal, a html formátum, amely lehetőséget biztosít, hogy a pedagógus és a diák is kiegészítheti jegyzeteivel, és a reszponzív technológia, amelyben a nézet igazodik az eszköz (tablet, telefon) kijelzőjéhez.

Az előadásom következő részében a szervezők megrendeléséhez igazodva megpróbálok röviden áttekinteni azokat a hazai folyamatokat, tendenciákat, amelyek az elmúlt negyed századot jellemezték és többé-kevésbé kapcsolatba hozhatók a tanulási-tanítási stratégiákkal. A széles körű oktatáspolitikai elemzések tárházából így csak a tanítás-tanulás tartalmára, az iskolák belső világára és a pedagógusokra vonatkozó részekre fókuszálnék. Az OKI által az 1990-es évek közepétől kiadott „Jelentés...”-köteteket fellapozva, és személyes tapasztalataimra alapozva megpróbálok bemutatni egy-egy korszak meghatározó jelentőségű oktatásirányítási intézkedéseit, folyamatait.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* kötetben a '90-es évek folyamán végbemenő történelmi léptékű átalakulást emelték ki, amelynek keretében *az iskolák alapítása, fenntartása plurálissá vált* (helyi önkormányzat, egyház, alapítványok). Lényeges folyamatnak ítélt-

ték az iskolarendszer tagolódásának átrendeződését (hat- és nyolcosztályos gimnáziumok) és az iskolai profilváltásokat, a középiskolai oktatás expanzióját, és az ipari tevékenységek szerkezetváltása nyomán a szakiskolai képzés válságjeleit. Kiemelték az oktatás tartalmára irányuló szabályozás korszerűsödését és a kétpólusú tantervi szabályozás megjelenését (NAT, helyi tantervek), a pedagógiai szakmai szolgáltatások új formáit, az iskolai pedagógiai feladatok, illetve a tanári szerepek átértelmeződésének felismerését és ezzel összefüggésben „*elképzелhetetlen mennyiségű helyi innovációs kezdeményezés megszületését*”.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* kötet azzal a felütéssel indul, hogy a 2000-es évek elején Magyarország tagja lett az Európai Uniónak, amelynek eredményeként felgyorsult a nemzetköziesedés. Nemcsak olyan programokhoz való csatlakozás valósult meg, mint a PISA mérés vagy a felsőoktatás bővítését szolgáló bolognai folyamat, de a HEFOP programok indulásával jelentős anyagi források is megnyíltak. Az oktatás-fejlesztés fókuszába kerültek a versenyképességet támogató (kisgyermekkorai neveléssel, korai iskolaelhagyással, felnőttkorú tanulással stb.-vel kapcsolatos) ún. lisszaboni kritériumok. Az LLL paradigma térhódítása nyomán ún. „*kompetencia-forradalom*” zajlott le egy erőteljes és sokirányú *modernizációs hullám keretében, kíséretében*. Megújult a NAT, az érettségi, bevezetésre került a kompetenciamérés, bővültek az IKT iskolai alkalmazásának feltételei, új oktatási programcsomagok készültek, a társadalmi hátránykompenzáció kezelésére létrejött a nyelvi előkészítő évfolyam és a SZAKMA program. Elindult az osztálytermi munka új formáinak (projektek, kooperatív tanulási technikák) terjedése, és az iskolai szervezetfejlesztés és a vezetés új programjai és módszerei (IMIP) jelentek meg. Piacivá vált a pedagógiai szolgáltatás, a tankönyvkészítés és -terjesztés, valamint a szakképzés területén létrejöttek a Térségi Integrált Szakképző Központok.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* kötet egyik lényegi megállapítása, hogy nemzetközi folyamatok – pl.: a globális problémák megjelenése, az iskoláskorú népesség jelentős csökkenése, a társadalom előregedése, a társadalom peremére szorult csoportok arányának növekedése, a digitális technológia széleskörű térhódítása – erőteljesen összefüggésben vannak a hazai viszonyok alakulásával. Ekkor indultak a TÁMOP programok, amelyek az EU oktatáspolitikai prioritásait (pl. az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának javítása, a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság elősegítése) jelenítették meg. Az évtized során hazánkban számos központi és helyi innováció a közoktatás modernizálásával járt, de ezek nem hoztak áttörést a méltányosság, eredményesség és hatékonyság tekintetében. A jelentős fejlesztési beavatkozások és a korábban nem látott mennyiségű fejlesztési források ellenére csak kismértékű javulást sikerült elérni, amelyet a társadalom többsége nem igazán érzékelt. Ezért is a reformok üteme 2006 után lelassult. A társadalom kettészakadása ugyanakkor erősödött, az oktatásügyi változások a „vesztes” társadalmi csoportokban ellenállást váltottak ki, így a 2000-es évek során *romlott a közoktatással való elégedettség mértéke*.

A „*Jelentés...*”-kötetek sorozata sajnos a 2010-es években nem folytatódott. Ugyanakkor beazonosíthatók az oktatáspolitikát meghatározó intézkedések és tendenciák. Gyökeresen átalakult az oktatásirányítás, megszűnt az oktatásügy önálló minisztériumi képvisellete, és a szakpolitikai érdekérvényesítés is gyengült, amit jól mutat a GDP-arányos ráfordítá-

sok csökkenése. Az elfogadott köznevelési és szakképzési törvények – az előző évtizedek eredménytelenségére hivatkozva – a „szabályozási inga” ellenkező irányba történő kielégését indították el; fokozottan nőtt az állami szerepvállalás mértéke, és erőteljes központosítási törekvések bontakoztak ki a fenntartás, foglalkoztatás, tartalmi szabályozás és ellenőrzés területén. Prioritásként jelentek meg a munkaerőpiac elvárásai, az egyházi intézményrendszer bővítésének, valamint az oktatási piac korlátozásának a szándéka. A tankötelezettségi korhatár 18 évről 16-ra csökkent, az önkormányzatok helyett az állam lett a legnagyobb iskolafenntartó, tankerületi, és felügyeleti rendszer jött létre, egyre előiróbb jellegű központi tantervek (2012, 2020) léptek hatályba, az évtized végére pedig befejeződött a tankönyvpiac központosítása, államosítása. A szakképzésben csökkent az általános műveltséget megalapozó tantárgyakra fordítható időkeret, és a duális jellegű képzési struktúra (iskola/üzem) vált széleskörűen elterjedtté. Az évtized közepén a szakmai munka minőségének javítása érdekében új pedagóguséletpálya-program indult el, miközben szűkült a tantestületek jogköre a helyi vezetők és programok kiválasztásában.

Az elmúlt időszakban lezáruló szakaszban lévő EU-s programok prioritásként: a társadalmi szolidaritás érdekében kora gyermekkori nevelés és gondozás támogatását; az alapkészségek és nyelvtanulás erősítését; a korai iskolaelhagyás arányának csökkentését; a transzverzális készségek fejlesztését, valamint a versenyképességi mutatók javítása érdekében a tanulás és a munka közötti átmenet elősegítését; a gyakorlati képzés és a duális tanulási modellek elő-mozdítását; a természettudományi, a műszaki, a matematikai képzés támogatását állították a fejlesztéspolitika fókuszába. Az oktatáshoz való méltányos hozzáférés érdekében pedig az informális, nonformális tanulási rendszerek egyenjogúsítását, a személyre szabott tanulás: validáció és differenciálás ki-terjesztését, az IKT tanulási és tanítási célú alkalmazásának támogatását; átlátható / átjárható és minőségi kvalifikációs rendszerek alkalmazásának szükségességét rögzítették. Kiegészítve természetszerűen a különböző partnerségi kapcsolatok ösztönzésével és a tanárképzés, -tovább-képzés szakmai megerősítésének szükségességével.

Az évtized során megvalósuló EU-programok (TÁMOP, EFOP) helyi és országos szinten is szolgálni kívánták a pedagógiai kultúraváltást, de az elindult kezdeményezések befejezetlensége, a folyamatos újrakezdés, újratervezés, az elkészült értékekkel való rossz hatékonyságú sáfárkodás. a pedagóguspolitika leértékelődése fékezte ezt a folyamatot. A rendszerbe érkező jelentős EU-források – megtámogatva a COVID okozta kényszerekkel – jelentős mértékben hozzájárultak az IKT terjedéséhez (KRÉTA, NKP), a digitális oktatási gyakorlat térnyeréséhez, ugyanakkor rendszerszinten nem hoztak lényegi minőségi, hatékonysági és eredményességi javulást.

Az elmúlt 25 év során lényegesen átalakultak a hazai közoktatási viszonyaink, egészen más feltételek között működik az iskolák többsége, mint korábban. Az állandóságot leginkább a tantervek elrendezése, díszítése, a napi órarendek és tanórák szerkezete, nyelvezete mutatja. A folyamatosságot a felülről irányított reformtörekvések, a források egyszerre jelenlévő bősége és szűkössége, az iskolaszervezet, a szervezeti működés alapjai mutatják. A megszakítotttságot a korábbi évtizedekben vallott prioritások – pl.: szakmai autonómia, decentralizálás, alternativitás, helyi innováció – háttérbe szorulása, és a méltányos oktatási rendszer kiépítésének súlytalanodása jelzi.

A hazai folyamatok értékelésénél fontos látnunk, hogy az oktatás-, az iskola világa ún. mindenhol a világban komplex rendszerként értelmezhető, fenntartói, működtetői, különböző státuszú szereplői, és eltérő szempontokat képviselő megrendelői, a maguk kölcsönhatásaiban többszörös koordinátarendszer alkotnak. Fejlesztésük – amelyet erős jövőorientáltság jellemez – a tényezők bonyolult összefüggési rendszeréből adódóan magában hordozza a bizonytalanságot, az elvárt eredmények ellentmondásosságát. Jól mutatja ezt a komplexitást, hogy az elmúlt évtizedekben a globális és lokális kihívások együttesen jelentek meg; hihetetlen erővel és összetettséggel tört be az oktatás világába a digitális technológia; széles körű és többszinten jelent meg az infó technológiai forradalom (mesterséges intelligencia, robotok, algoritmusok). Ezzel párhuzamosan értékelődtek fel és le az emberi képességek, jöttek létre új kvalifikációs rendszerek, vált elfogadottá a kompetencia alapú oktatás és az egész életen át tartó tanulás paradigmája. Miközben a fejlett világban, így nálunk is az iskoláskorú népesség jelentős mértékben csökkent, és ezzel párhuzamosan a felgyorsult a társadalom előregedése, és nőtt a társadalom peremére szorult csoportok aránya. Ebből a komplexitásból adódó kiszámíthatatlanság feltehetően magyarázatul is szolgálhat az elmúlt évtizedek hazai oktatási folyamatainak, a megértéséhez, a különböző előjelű, típusú oktatáspolitikai intézkedések felemás eredményeire.

A múlt felidézése után következzenek néhány gondolat a jövő oktatási kihívásait illetően. Az „Európa 2020” programja azt célozta, hogyan tud az oktatás hozzájárulni a gazdaság versenyképességének növekedéséhez és az egyes oktatási rendszereknek milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőt és milyen attitűdökkel bíró állampolgárt kell kibocsátania ahhoz, hogy az ország versenyképessége növekedjen. Ennek keretében növekedési és foglalkoztatási stratégiája prioritásként: a fejlett tudástechnológiára épülő „intelligens növekedést”; a társadalmi szolidaritásra épülő inkluzív társadalom építését; és mindennek fenntartható módon történő megvalósítását tűzték ki célként. A program az alap- és középfokú oktatás területén általános ágazati célként: az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítását, az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítását, a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítását, az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztését szorgalmazta az oktatás és a képzés minden szintjén (*Oktatás és képzés 2020 stratégia*).

A jövőorientált oktatási gyakorlat szempontjából a tanulási- tanítási stratégiák szempontjából talán az a legfontosabb, hogy egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transzferálható, generikus kompetenciák, valamint a transzverzális kompetenciák (pl. problémamegoldás) elsajátításnak szükségessége. Többféleképpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek az új kihívásoknak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. (pl. *OECD 2015*). Az átalakuló cél- és feltételrendszerek nyomán az OECD oktatási és képzési innovációs stratégiája több prioritásterületet határozott meg: pl. az emberek képessé tétele arra, hogy innováljanak; az innovációs energiák felszabadítása; a tudás létrehozása és alkalmazása; az innováció felhasználása a globális kihívások megválaszolására. A jövő munkaerő-piaci bizonytalansága miatt azt is megfogalmazták, hogy az oktatás világában az ún. transzformatív kompetenciák középpontba állítása szükséges, úgymint: új értékek létrehozására való képesség; konfliktuske-

zelés és a felelősségvállalás; a jövő kezelése; személyes világ „menedzselése”, avagy a belső integritás megteremtése. Jelentős szemléletváltásként is értelmezhető, hogy a megjelenő új elvárások a kompetenciákat általában nem csak individuális, hanem közösségi szempontból közelítik meg, és egyre markánsabban jelenik meg a student agency perspektívája, amely azt az álláspontot fejezi ki, hogy a tanulók milyen szinten vesznek részt a tanulási folyamatokban és a kurrikulum alakításában (*OECD jelenleg futó „Education 2030”*).

A nagyvilágban mindenhol keresik az új megoldásokat az eredményes tanulási-tanítási stratégiák érdekében, az elmúlt időszak egyik fontos nemzetközi innovációja a *globális kompetencia*, amely sokszínű világ megértéséhez szükséges, és több dimenziós, egymással sokszorosán összekapcsolódó kompetenciahálót jelent. A globális kompetenciát négy tényezőre bontották: a lokális, globális és kulturális jelentőségű kérdések vizsgálata; mások nézőpontjának és világnézetének megértése és respektálása; a kultúrák között nyitott, megfelelő és hatékony interakciók folytatása; és aktív cselekvés a kollektív jólét és a fenntartható fejlődés érdekében (*Pisa in Focus, 2020*). A Singapur-i pedagógusképzés célrendszere pedig azt fogalmazta meg, hogy a végzett pedagógus hallgatók a tudás létrehozói is legyenek, ne csupán a fogyasztói; ne csupán tudásközvetítők legyenek, de a tanulás elősegítői; nem kizárólag megvalósítói, hanem tervezői is legyenek a tanulási környezetnek; és pusztán résztvevői szerep helyett legyenek személyiségformálók; valamint az oktatási változások motorjaivá váljanak, ne csupán követői legyenek. A változó tanulás-tanítás környezet fejlesztés érdekében a *School of the Future, 2020* dokumentum megfogalmazta az innovatív pedagógia öt jellemző tulajdonságát:

1. Legyen *játékos*, nyújtson örömteli élményt és ezáltal motiválja a tanulókat arra, hogy az aktív gondolkodás és társas interakciók révén értelmet kapjon a tanulás.
2. Legyen *tapasztalaton alapuló*, mint például a projektalapú és a kutatás alapú tanulás.
3. Az *új technológiát megértve bevonó*, ami támogatja a problémamegoldást, és lehetővé teszi a tanulók számára, hogy megértsék, hogyan oldanak meg problémákat a számítógépek.
4. *Fizikai*, ami az emberi testet is bevonja a tanulásba a mozgáson át.
5. *Nyelvileg sokszínű*, ahol a megközelítés hangsúlya a sokszínűségen van és a nyelv sokféle használatán, ezzel a tanulás és a kulturális tudatosság összekapcsolódik.

Befejezésül, de nem összegzésként, hanem lezárásként szeretném beidézni Lannert Judit oktatáskutató által, a jövő oktatására vonatkozó lehetséges forgatókönyveit. Szerinte két markánsan különböző oktatásfejlesztési narratíva verseng a világban: az egyik szerint az elitképzésre, tehetséggondozásra és versenyre kell összpontosítani; a másik szerint pedig elsősorban az együttműködésre, partnerségre, ahol a kiválóságot éppen az biztosítja, ha mindenkinek esélyt adunk a minőségi oktatásra. A kérdésfeltevésére a választ természetesen nem én szeretném megadni. A közös gondolkodás stimulálása érdekében szeretném felidézni, hogy az egyes országok a PISA-eredmények javítása érdekében milyen típusú sikeres beavatkozásokat tettek. A lokális szereplők (intézmények)

szakmai önállóságának megerősítése; az intézmények tanítási-tanulási képességeinek intenzív fejlesztése; minden egyes iskolát és minden egyes tanulót elérő eredménymérő és visszajelző rendszerek kiépítése; minden egyes iskolát elérő ösztönző mechanizmusok létrehozása; a pedagógus munka professzionalizálásának oktatáspolitikai középpontjába állítása és a pedagógusok és az iskolavezetők képességeinek a teljes életpálya során történő fejlesztése.

Zárásként figyelmükbe ajánlom Bertold Brecht Szecsuáni jólélek című darabjának záró monológjának egy részletét: „Tisztelt közönség, kulcsot te találsz, / Mert kell jó végnek lenni, kell, muszáj!” A kihívások ugyanis nagyok és komplexek. Eredményes válaszokhoz csak közös bölcsesség révén juthatunk. A személyes és közös jó válaszokra pedig azért is nagy szükség lenne, nehogy úgy járjunk, mint a bevezetőben említett Petőfi-versben vázolt zéró kimenetelű forgatókönyv:

„Pártolj, közönség, és majd haladunk,”

Mond a színész: és az meg így felel:

„Haladjatok, majd aztán pártolunk;”

És végre mind a kettő elmarad.”

Köszönöm a figyelmüket! Az előadásban felvetett kérdések egy részét még a kerekasztal beszélgetés paneljében feltehetően megbeszéljük, megvitátjuk.

Irodalom:

Setényi János: A tanulás kényszer hatására kiköltözött a kőházakból. <https://upszonline.hu/index.php?article=730102006> (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Lannert Judit: Mit és hogyan tanítsunk a 21. században? <https://upszonline.hu/index.php?article=730102007> (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Kaposi József: Problématérkép <https://orszagut.com/kozelet/oktatasi-problematerkep-het-pontban-3833> (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Halász Gábor: Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. http://halaszg.elte.hu/download/Learning_paper_hosszu.pdf (Letölve: 2024. 02. 20.)

Jelentés a magyar közoktatásról 2000, 2006, 2010

Jelentés a magyar közoktatásról 2000, szerző: Halász Gábor-Lannert Judit. Szerzők: Nagy MáriaRadó Péter, Vágó Irén, Szekszárdi Júlia, Imre Anna, Balogh Miklós. (Budapest, 2000.

Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 217. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS

A történelemoktatás a tartalmi szabályozás (tantervek, követelmények, tankönyvek) tükrében Magyarországon (2016–2024) – avagy a maratoni reform után a pirruszi győzelemig¹

Absztrakt

A tanulmány a hazai oktatáspolitikai kontextusában, a központi tartalmi szabályozás dokumentumain keresztül mutatja be az elmúlt évtized magyarországi történelemoktatásának jellemző trendjeit. Az írás középpontjában a köz- és oktatáspolitikai által képviselt emlékezetpolitikai szemléletváltás, új kulturális hegemonia jellemzőinek feltárása áll a tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben. A munka kitér a központi szabályozók készítésének és a bevezetésük ellentmondásaira: például a tudományos normák háttérbe szorítása, a szakmai nyilvánosság hiánya, konszenzuskeresés negligálása, a szakszerű implementációs tevékenység mellőzése. Rámutat a fejlesztési célok, a tartalmi kánon, a tananyagtartalmak hangsúlyainak változásaira, a digitalizáció folyamatos és széleskörű térnyeréséből is következő, a mindennapi gyakorlatban elvárt, változó szemlélet- és feldolgozásmódokra, eszközökre is. Megállapítja, hogy központilag generált és irányított szemléletváltási törekvések, a kormányzat alkotmányozó erejű többsége, erős centralizációs intézkedései nyomán (például fenntartói viszonyok és pedagógusok foglalkoztatásának átalakítása) jogi és formális módon megvalósultak, ugyanakkor ezek kedvezőtlenül hatottak a társadalmi kohézió erősítésére, a méltányos oktatási feltételekre, a helyi innovációkra, az intézmények szakmai autonómiára és a pedagógusok módszertani kultúraváltásra. Az írás felhívja a figyelmet, hogy a változások sajnálatosan nem segítettek elő a diákok korszerű történelmi műveltségének kialakítását, az aktív állampolgárrá nevelést, a kritikai gondolkodás, a szociális érzékenység fejlesztését, vagyis a történelemtanítás azon célkitűzését, hogy a felnövekvő generációk szembe tudjanak nézni a mai globális világ kihívásaival, a demokratikus társadalmak működésének komplex problémáival.

Kulcsszavak: közpolitika, emlékezetkultúra, kulturális hegemonia, történelmi tudat, tartalmi kánon, központi tanterv, implementáció, vizsgakövetelmények, tankönyvek, digitális eszközök, pedagógiai kultúraváltás, történelmi műveltség, szakmai nyilvánosság, autonómia, demokráciára nevelés

¹Az írás első megjelenése: *Történelemtanítás* online folyóirat 2025. 1–2. szám. <https://doi.org/10.71011/torttan.2025.1-2.03>
A tanulmány előzménye: F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121. évf. 2. sz. 137–167. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/474> (Letöltés: 2024. ápr. 8.) A tanulmány ezen kívül a következő két írásra támaszkodik: Kaposi József (2022): Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól. *Máltai Tanulmányok*, 4. évf. 1. sz. 53–68. https://epa.oszk.hu/04000/04049/00010/pdf/EPA04049_maltai_tanulmanyok_2022_01_053-068.pdf (Letöltés: 2024. febr. 11.); Kaposi, József – Fodor, Richárd – Tóth, Judit (2024): Changes in the Content Regulation of History Education in Hungary in Recent Years in the Light of International Developments. *International Journal of History Education and Culture (IJHEC) Yearbook of the International Society for History*, 45. Didactics Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. <https://www.wochenschau-verlag.de/media/a4/70/a8/1746607224/9783756617302.pdf?ts=1746607224> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

The Context and Content Regulation (Curricula, Requirements, Textbooks) of History Instruction in Hungary in the Second Half of the 2010s – From Marathon Reform to Pyrrhic Victory

Abstract

The study shows the characteristic trends of history education in Hungary in the past decade in the context of domestic education policy and through documents on centrally-regulated content. At the center of the paper is the change in approach to the politics of remembrance in public education and education policy, and the exploration of the characteristics of the new cultural hegemony in curricula, exam requirements and textbooks. The paper addresses the contradictions of the preparation and introduction of central regulations: e.g. the marginalization of scientific norms, the lack of professional dissemination, disregard for consensus-seeking, and the omission of competent implementation. It also points out changes to development goals, the content canon and emphasis on teaching material content, as well as to the changing approaches, means of processing and tools, expected in everyday life, resulting from the continuous and far-reaching spread of digitalisation. It establishes that centrally-generated and directed efforts to change manners of approach as a result of strong centralization measures of a government with a supermajority (e.g. changes to authority structure over schools and to teachers' employment status) were implemented legally and formally, but had unfavorable effects on the enhancement of social cohesion, fair educational conditions, local innovation, institutions' professional autonomy and the cultural shift in teaching methods. The paper points out that the changes, unfortunately, did not support the development of students' modern historical literacy, education in active citizenship, critical thinking, social sensitivity or the ambition of history teaching to equip younger generations to face the challenges of today's global world and the complex problems of the functioning of a democratic society.

Keywords: public policy, culture of remembrance, cultural hegemony, historical awareness, content canon, central curriculum, implementation, exam requirements, textbooks, digital tools, pedagogical culture shift, historical literacy, professional dissemination, autonomy, education for democracy.

Bevezetés

A tanulmány nem tér ki – de látóterének háttérében ott van – mindazon nemzetközi folyamatokra, amelyek a történelemoktatásban az elmúlt évtizedben végbementek,² továbbá nem foglalkozik a magyarországi történelemdidaktika helyzetével sem (szervezetek, ki-

² F. Dárdai–Kaposi-Popp (2023)

adványok, konferenciák),³ és nem érinti a hazai történelemtanítási gyakorlatot sem, mert erről megbízható tudományosan feltárt eredmény csak korlátozottan áll rendelkezésre.⁴

Az írás fókuszának kiválasztását leginkább az igazolja, hogy Magyarországon az elmúlt évtizedek legjelentősebb oktatásátalakítási törekvései a tartalmi és módszertani szempontból a központilag vezérelt és szabályozott dokumentumokban (tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) diagnosztizálhatók. A változások egyrészt a kitűzött nevelési-oktatási célokban, a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- (például kompetenciaközpontúság, multiperspektivitás) és feldolgozásmódok (például forrásalapú, tevékenységközpontú) módosulásában érhetőek tetten.

Az elmúlt több, mint három évtizedben a hazai történelemoktatás területén több – egymással is vitatkozó vagy szemben álló – folyamat diagnosztizálható. Az egyik domináns, a hagyományos monopolisztikus és nemzeti szemléletre fókuszáló, tanárközpontú történelemtanítási gyakorlat megőrzését előtérbe állító, míg a másik a multiperspektivikus, globális összefüggésekre figyelő, modernizációs szándékokat hangsúlyozó, tanulóközpontú megközelítés. A két domináns változat ugyanakkor számos átmenetet és párhuzamosságot is mutatott, összefüggésben hazai a politikai-társadalmi folyamatokkal, az emlékezetpolitika, a történetírás változásaival, a globális világ kihívásaival, a lokális érdekek felértékelődésével, a tudásfelfogás változásával, az eredményes pedagógusi professziók átértékelésével és a digitalizáció erőteljes térnyerésével.

A magyarországi történelemdidaktika tudományos műhelyei, szervezetei, szakemberei immár több, mint negyedszázada leginkább azt a nézetet képviselik, hogy a történelemtanítás hagyományos modellje nem vértézi fel kellően a tanulókat azzal a tudással, hogy szembenézzenek korunk nagy globális kihívásaival, a mai demokratikus társadalmak sokszínűségével és bonyolultságával. Ezért fejlesztési javaslatok homlokterébe – összhangban például a németországi *Rüsen* által képviselt állásponttal – egyre inkább az egész társadalom közgondolkodását érintő történelmi tudat kialakítása került. Ennek nyomán hangsúlyozottan képviselték az emlékezés- és a történelmi kultúra, a történelmi gondolkodás fejlesztését, a diákok számára adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítását és az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés szükségességét. Lényeges felismerésként jelent meg az is, hogy az iskolai történelemtanításnak nemcsak a történettudományhoz, hanem sokkal erőteljesebben a diákok világához, érdeklődéséhez kell igazodnia. Több figyelmet kell fordítania a mindennapokban megjelenő, nemegyszer bonyolult társadalmi, politikai (például inklúzió, erős állami rendszerek megjelenése) és szellemi kihívásaira (például ellennarratívák, tudománytalan, dilettáns megközelítések, nyelvpolitikai küzdelmek, az „egybités” propaganda), a szociális (egyenlőtlenségek, leszakadók stb.) kihívások kezelésére. Mindezek a hazai történelemoktatás számára minden iskolafokozaton komoly kihívást jelentenek.

Az elmúlt évtized történelemoktatásának tartalmi szabályozására vonatkozó jogi/szakmai változásokat azért is nehéz értelmezni és elemezni, mert sem a döntéseket megelőzően, sem azok életbeléptetését követően nem bontakozott ki érdemi szakmai diskurzus.

³F. Dárdai–Kaposi (2021)

⁴Kamp (2024)

A döntéshozatali folyamat részvevői a szakmai nyilvánosságtól elzárt keretek között dolgoztak, és a meghozott döntésekről nem készültek a közreműködők által készített érdemi magyarázó, értelmező tanulmányok, csak rövid tájékoztató jellegű híradások jelentek meg.⁵ Így a nyilvános dokumentumok, hírek és ezek háttérben fölsejlő látens szándékok révén lehet csak kirakni elmúlt tíz esztendő történelemoktatását szabályozó „mozaikok” készítésének oktatáspolitikai, szakmai mozgatórugóit.

Oktatáspolitikai változások

A 2010-es politikai változások nyomán gyökeresen átalakult az oktatás világa Magyarországon. A nagypolitika egy felülről központilag vezérelt, a társadalmi és szakmai nyilvánosságot háttérbe szorító, soktényezős, és másfél évtizedes, több lépcsőben végrehajtott átalakítást valósított meg. Megváltozott az oktatásirányítás korábbi rendszere, megszűnt az oktatásügy önálló minisztériumi képviselése, a szakképzés és a felsőoktatás minisztériumi irányítása külön vált a közoktatástól. Gyengült a szakpolitikai érdekérvényesítés, amit jól mutat, hogy a közoktatás GDP arányos ráfordítása 2016 után 3% alá esett, ami az európai rangsorban majdnem az utolsó helyet jelenti.⁶ Fokozottan nőtt és bővült az állami/központi szerepvállalás mértéke, és erőteljes központosítási törekvések bontakoztak ki a fenntartás, foglalkoztatás, tartalmi szabályozás és a pedagógiai munka ellenőrzése területén. A munkaerőpiac szempontjai előtérbe kerültek, így a tankötelezettségi korhatár 18 évről 16-ra csökkent, a szakképzésben pedig szűkült az általános műveltséget megalapozó tantárgyakra fordítható időkeret. A közoktatásban az önkormányzatok helyett az állam lett a legnagyobb iskolafenntartó, új tankerületi és felügyeleti rendszer jött létre, és lényegesen bővült az egyházi intézményrendszer, amelynek nyomán dinamikusan nőtt az itt tanulók létszáma, a 2020-as évek elejére az általános iskolai korosztályoknál ez 15%-ra emelkedett, a középiskolák esetében pedig megközelítette a 25%-ot.⁷

Az oktatási viszonyok változásait a 2010-es évek közepétől jelentősen meghatározta a kormányzat új hatalmi rendszert építő törekvése, amely a két világháború közötti nemzeti radikalizmus és a kortárs amerikai alternatív jobboldali (alt right) sajátos keverékeként, új kulturális hegemonia megteremtésére irányult. A kormányzati törekvés egyszerre irányult a „Kádár-kori *„megalvadt struktúrák”*”⁸ és a szellemi életet az 1980-as évektől domináló a baloldali-liberális világszemlélet ellen. A tudományos életben az MTA alternatívájaként a Művészeti Akadémia kiemelt státuszt kapott, sor került az akadémiai kutatóintézeti hálózat átszabására, új szellemi műhelyeket hozott létre (például NKE, MCC, RETÖRKI, Veritas, Magyarságkutató). Ebbe a folyamatba illeszkedett a fenntartói rendszer átalakítása a közoktatásban (önkormányzati helyett állami, egyházi térnyerés) és a felsőoktatásban

⁵ Nánay (2021)

⁶ Varga (2022) 67-68.

⁷ Varga (2022) 167.

⁸ Tellér (2014) 366.

(állami helyett közalapítványi), valamint a médiaviszonyok átrendezése, a kulturális élet (színházak, folyóiratok) új, központosított finanszírozási rendszerének kialakítása.

A 2010-es évek közepén új pedagógus életpályaprogram indult el, amely sok-sok gyermekbetegségével együtt is egy folyamatos korrekciós rendszer beépítése révén segíthette volna a pedagógusok presztízsének helyreállítását. De a nagypolitika rövid úton kihátrált az évenkénti minimálbérnövekedéshez kötött rendszerből, így a program hitelét veszítette. Nehezítette a viszonyokat az is, hogy az iskolák fenntartói rendszerének átszabása, amely egyben forráskivonással is járt, megszüntette a szektorsemleges finanszírozást. A korábbi évtizedekben vallott oktatáspolitikai prioritások – például szakmai autonómia, decentralizálás, alternativitás, helyi innováció és kezdeményezőkézség, civil szakmai szervezetek bevonása a döntés-előkészítésbe és végrehajtásba – háttérbe szorultak, és a politikai indíttatású, felülről, központilag irányított törekvések dominanciája érvényesült. Csökkent az intézmények és a pedagógusok szakmai autonómiája, mindinkább előíróbb jellegű központi tantervek, érettségi követelmények (2012, 2020, 2022) léptek hatályba. Az átalakítási törekvések szinte minden területen a korábbi piaci viszonyok korlátozásával jártak, így megszűnt a verseny a pedagógiai szolgáltatások, a tanártovábbképzési rendszer terén, 2020-ra lezárult a tankönyvpiac központosítása, államosítása. Ezzel párhuzamosan szűkült a tantestületek jogköre a helyi programok és vezetők kiválasztásában, majd 2023-ban a munkaadók érdekeit erősítő új foglalkoztatási jogszabály (ún. státusztörvény) került elfogadásra.⁹

Az elmúlt évtized során megvalósuló EU háttérű programok (TÁMOP, EFOP) számos központi és helyi innovációja az oktatás különböző szintjein és területein a közoktatás modernizálását segítették elő, de nem hoztak minőségi, hatékonysági és eredményességi javulást és a méltányos oktatási viszonyok javulása terén nem eredményeztek rendszer-szintű áttörést. Az oktatási rendszerbe érkező jelentős EU források – kiegészülve a COVID okozta kényszerrel – jelentős mértékben hozzájárultak az IKT széleskörű terjedéséhez (KRÉTA, Nemzeti Közoktatási Portál), a digitális oktatási gyakorlat térnyeréséhez, ugyanakkor nem jártak együtt a pedagógus szakma presztízsének növelésével, és az elvárt pedagógiai kultúraváltás sem párosult a gyakorlati megvalósulásával.

Az egy évtized alatt végbement változások áttekintését, értékelését nehezíti, hogy centralizáltabb lett az oktatásirányítás, erősödtek és bővültek a központi kontrollok – az oktatás felügyelete a belügyminisztériumhoz került – új és zártabb statisztikai nyilvántartások jöttek létre, tovább differenciálódott a fenntartói rendszer, csökkent az oktatás szereplőinek nyilvánosságához való hozzáférése és a neveléstudományi szakma képviselői, műhelyei mind a tervezés, mind a végrehajtás folyamatában csak mellékszerepeket kaptak.

A NAT és a kerettantervek változó szabályozási szerepe

A rendszerváltást követően 1995-ben került elfogadásra – hosszú és élénk viták közepette – egy új szemléletű Nemzeti alaptanterv (NAT). A plurális politikai és oktatási viszonyból kiindulva keretjellelű szabályozásra épülő, ún. kétpólusú (központi, helyi)

⁹Kaposi (2022)

tantervi szabályozás lépett életbe, amely azt jelentette, hogy a központilag kiadott alaptantervből kiindulva az egyes iskoláknak kellett helyi tantervet készíteni.¹⁰ Ez a változás felkészületlenül érte a korábban központi szabályozásra épülő iskolai munkát, így számos anomáliával járt, többek között a rendszerszerű működés, az iskolák közötti átjárhatóság szempontjából. Ezeket a problémákat kezelendő a 2000-es évek elejétől központi kerettantervek (KT) bevezetésével háromszintű tantervi szabályozás jött létre. A szabályozás központi részét a kormányzat által kiadott (NAT) és az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek (KT), míg iskolai szintként – az egyes iskolák pedagógiai programja részeként – elkészült helyi tantervek (HT) jelentték. A NAT 1995-ös megjelenésétől keretjellegű szabályozóként, mintegy magtantervként funkcionált, amelynek tartalmait az előíró típusú KT-k bontották ki iskolafokozatokra, iskolatípusokra. A helyi tantervek így nem a NAT, hanem a KT intézményi szintű adaptáltatását jelentették egy adott iskola sajátosságainak megfelelően.

2010 után az új oktatáspolitikai megváltozott oktatási törvényi felhatalmazás nyomán 2012-ben új alaptantervet fogadott el, amely valójában az 1995-ös változathoz tért vissza – meghagyva annak fejlesztőközpontúságát és műveltségterületi rendszerét – azáltal, hogy a részletes műveltségterületi követelményeket visszatette a tantervbe, közműveltségi tartalmak címmel.¹¹

A 2020-ban kiadott NAT¹² a 2012-es NAT-rendelet módosításaként jelent meg. Előzményei 2016-ig nyúlnak vissza, készítésének háttérében az új kulturális hegemonia meghirdetése és az a széleskörű pedagógusi elégedetlenség állt, amely a 2010-es évek első felében végrehajtott fenntartói, finanszírozási, minősítési, előmeneteli rendszer, és egyéb központosító törekvések (tankönyvkiadás és -választás szűkítése) széleskörű ellenállást (Tanítani mozgalom) generált a közéletben. A politika ennek csillapítására összehívta az ún. Köznevelési kerekasztalt szakmai és szakszervezeti szereplőkkel, és megígérte a kialakult problémák megoldását. Kezdetben még az iskolaszervezet strukturális változása (6+3+3-as modell, vagy az óvoda utolsó és az iskola első évének összekapcsolása) is napirenden volt, de a későbbiekben a problémák egyedüli megoldásaként egy új NAT készítése került középpontba.¹³

A 2020-as NAT készítésének folyamata és egészének elemzése nem tárgya ennek az írásnak, de az egész folyamat szempontjából mindenképpen érdekes, hogy a 2016-ban létrehozott NAT fejlesztő csoport¹⁴ nem kapott egyértelmű, szakmailag értelmezhető minisztériumi megrendelést, így az elkészült munkaanyagot¹⁵ az oktatáspolitikai csak részben fogadta el. A készítési folyamat ellentmondásosságát jól jelzi, hogy az újnak meghir-

¹⁰ F. Dárdai – Kaposi (2021)

¹¹ Kaposi (2012)

¹² 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 76. évf. 17. sz. 290–446.

¹³ Kaposi (2022)

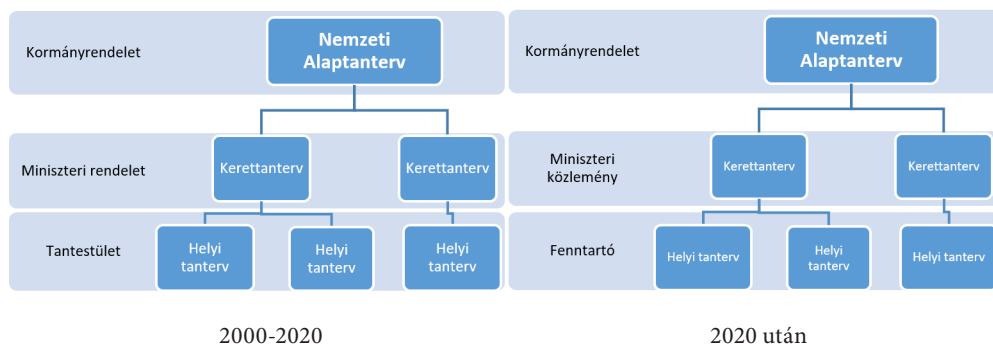
¹⁴ EFOP (2015)

¹⁵ A NAT tervezete. Oktatás 2030. EFOP 3.2.15: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (Letöltés: 2025. máj. 26.)

detett NAT 2020 a korábbi, 2012-es jogszabályba került beépítésre.¹⁶ Egy sajátosan hibrid dokumentum jelent meg a 2012-es keretekbe építve oly módon, hogy a fejlesztő munkacsoport által készített anyagokat az oktatáspolitikai – különösképpen az ideológiailag kényes területeken – a minisztériumi apparátussal, ha szükségesnek gondolta, átírta vagy átíratta. A folyamat egésze szempontjából az is jelzésértékű, hogy NAT implementációja tulajdonképpen elmaradt. A dokumentum 2020 februárjában jelent meg (a hozzájuk rendelt kerettantervek pedig áprilisban) az iskoláknak az év szeptember 1-jén már be is kellett vezetni. Mindez nemcsak azért jelentett problémát, mert a készítéssel megbízott projekt szakmai anyaga az implementáció fontosságát hangsúlyosan tartalmazta,¹⁷ de azért is, mert szakmai konszenzus van abban a kérdésben, hogy az intézmények, pedagógusok felkészítése minden tartalmi szabályozás érdemi megvalósulásának kulcseleme.

A 2020-as NAT-ban testet öltött szabályozásról megállapítható, hogy a szabályozási inga a központi irányba lengett ki a helyivel szemben. Erre utalnak az alsóbb szintű szabályozási keretek súlytalanodásai is (például miniszteri rendelet helyett csak közlemény), amelyek jogbizonytalansági és kiszámíthatósági kérdéseket is felvethetnek.

1. ábra: A tantervi szabályozás szintjei 2020 előtt és után



Forrás: saját szerkesztés

A korábbi NAT dokumentumokban érvényesülő „magtantervi szemlélet” és keretjellegű szabályozás szűkült, így például a műveltségi területek százalékos elosztását felváltotta a központilag meghatározott tantárgyi rendszer és óraháló. A tantervi tartalmak szerepe is fölértékelődött, ezt jelezi a II. fő fejezet címének változása is: *Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítésből* helyett *Kompetenciák, tudástartalmak* lett. A tanítási tartalmak előtérbe kerülésére utal a tantárgyi tantervek szerkezeti felépítése is, hiszen a korábbi NAT-változatokban a tanítási tartalmak a fejlesztési céloknak alárendelődve jelentek meg, az új struktúrában viszont a témakörök alatti szintre kerültek az elvárt tanulási eredmények, amelyek lényegében a fejlesztési eredménycélként is értelmezhetők.¹⁸

¹⁶ Kaposi (2022)

¹⁷ Halász (2018)

¹⁸ Kaposi (2022)

A *Kerettantervek* jogi helyzete gyengült, mert nem miniszteri rendeletként, hanem hivatalos közleményként jelentek meg, ezzel párhuzamosan pedagógiai szabályozási funkciójuk is szűkült, inkább csak a NAT kiegészítő eszközeként funkcionálnak. Az egyes iskolafokokhoz kapcsolódó nevelési-oktatási célokat, feladatokat nem tartalmazza olyan részletesen, mint a korábbi változatok, mert ezek döntően átkerültek a NAT-ba. Differenciáltságuk is eltért a megelőző két évtizedes gyakorlattól. Például csak egy középiskolai kerettanterv készült, nem pedig az eltérő iskolatípusokra (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola) differenciált. Mindez azért is jelenthet problémát, mert a hazai oktatási viszonyok – a tanulók mindinkább eltérő társadalmi, területi és szociokulturális háttérükből adódóan – egyre differenciáltabbá váltak, így a szűkülő tantervi választék nem segíti/támogatja a különböző intézményekben dolgozó pedagógusok szakmai adaptációs tevékenységét, módszertani repertoárját. A tantervek bevezetése részben a COVID idejére esett, így a pedagógusok munkáját a digitális oktatási gyakorlatra való átállás határozta meg, vagyis érdemi hatásuk a tantervek szintjén érzékelhetetlenné vált.

A tanterv módszertani funkciója valamelyest erősödött, mert a tanulási területhez illeszkedően ajánlott tanulói tevékenységeket is gazdagon megfogalmaznak. A különböző tantárgyi kerettantervek ugyanakkor nem egységes szerkezetűek, mert különböző szakmai munkacsoportok végezték a munkát, bár általánosan érvényesül bennük a tanulási eredményekben való gondolkodás. Az elvárt tanulási eredmények megjelenítésével és a javasolt tanári tevékenységek meghatározásával egyrészt segíthetik a pedagógiai kultúraváltást, másrészt konkrétabbá, elszámolhatóbbá tehetik az oktatáspolitikai és a fenntartói ellenőrzési lehetőségeket, az egyes intézményeket és pedagógusokat minősítő rendszerek standardjait, eljárásrendjét, funkcióit.

A történelemoktatás tantervei

A *Nemzeti alaptanterv* változásait a 2012-es és 2020-as dokumentumok *történelemtanítás* szempontjából lényeges szabályozási elemeinek összehasonlításával mutatjuk be. Szembetűnő, hogy a dokumentum elején az általános fejlesztési célok, más néven a kulcskompetenciák közül kimaradt a *Szociális és állampolgári kompetencia*. Ez azért is nehezen értelmezhető, mert a készítés során nyilvánosan sehol nem fogalmazódtak meg olyan felvetések, hogy a korábbi NAT változatban megfogalmazott elvárások érvényüket veszítették volna. „Az állampolgári kompetencia lehetővé teszi, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudást felhasználva aktívan vegyünk részt a közügyekben”.¹⁹ A változtatás azért az is magyarázatra szorulna, mert a fejlesztési területek között változatlan szöveggel megmaradt az állampolgárságra, demokráciára nevelésre vonatkozó szöveg, csak a *kritikai gondolkodás* helyébe a *mérlegelő gondolkodás* került. Ez a változás szakmailag nehezen érthető, mert a nemzetközi oktatáseméleti szakirodalom a kritikai gondolkodás (critical thinking) kifejezést használja. A mérlegelő gondolkodás feltehetően a kritikai attitűdök súlytalanítását szolgálja, és egészen más képességek fejlesztését igényli, mint amelyek a kritikai gondolkodáshoz köthetők. Változás, hogy a

¹⁹NAT (2012) 23.

korábbi Nemzeti alaptantervekben a *műveltségi területeknek* nevezett részek *tanulási területeként* jelennek meg, a megfogalmazott fejlesztési célok szerint azért, hogy a tanterv előremutató, tanulásközpontú szemlélete strukturálisan is érvényesüljön.²⁰

A 2020-as NAT-ban az *Ember és társadalom* műveltségterület elnevezése megváltozott, *Történelem és állampolgári ismeretek* néven jelent meg. Korábbi tartalmi részei is lényegesen módosultak. Kikerült belőle a filozófia – amely a tantervben tárgyként nem is jelenik meg –, az etika, a hit- és erkölcsstan pedig önálló tanulási területté vált. A Történelem és állampolgári ismeretek tanulási terület a következő három tantárgyból áll: *történelem, állampolgári ismeretek, hon- és népismeret*. Az utóbbi mindig is önálló tárgyként volt jelen az általános iskolai szakaszban, míg az *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek* a 2012-es NAT-ban a Történelem tantárgy részeként jelentek meg, a komplex társadalomtudományi műveltséget megcélzó integratív szemléletmódból következően.

A 2020-as változatban az *Állampolgári ismeretek* önálló tantárgyként jelent meg 8. és a 12. évfolyamon. A tárgy nemcsak elnevezésében, de szemléletében és tartalmában is változott, háttérbe szorult az elsődlegesen társadalmi szemléletformálást szolgáló oktatási nézőpont, attitűd, és nőtt a hagyományos állampolgári ismeretek, a nyílt vagy rejtett politikai üzenetek szerepe. A korábbi tanterv gazdasági ismeretei döntően átkerültek a *Földrajz* tantárgy tartalmi közé. Az önálló Állampolgári ismeretek tantárgy létrehozása amellet, hogy a fenntartók egyetértésével is találkozott, hiszen nem rendeltek hozzá kvalifikációs feltételeket (bármely szakos tanár taníthatja) összhangba került a gyakorló történelemtanárok igényeivel is. Megkönnyebbülésként élték meg a társadalmi, állampolgári, de különösen a gazdasági tartalmak kikerülését a történelem tantervből, továbbá a tradicionális történelmi tartalmak, témák visszatérésének esélyét villantotta fel, persze a korszakhatárok jelenkor felé történő elmozdulása ezt a várakozást nem teljesítette be. Sőt, vadonatúj megközelítési módok, témák, tartalmak is megjelentek.

1. táblázat: A Nemzeti alaptantervek szerkezeti összehasonlítása

2012	2020
Műveltségterület: <i>Ember és társadalom</i>	Tanulási terület: <i>Történelem és állampolgári ismeretek</i>
Alapelvek, célok	Alapelvek, célok
A fejlesztési feladatok szerkezete	<ul style="list-style-type: none"> a tantárgy tanításának speciális jellemzői
1. Ismeretszerzés, tanulás	Fő témakörök kronologikus rendben:
2. Kritikai gondolkodás	<ul style="list-style-type: none"> 5-8. évfolyam (általános iskola): 25 témakör 9-12. évfolyam (középiskola): 29 témakör
3. Kommunikáció	Tanulási eredmények:
4. Tájékozódás térben, időben	1. Történelmi ismeretek
Közműveltségi tartalmak:	2. Ismeretszerzés, forráshasználat
1. Ismétlődő, hosszmetzeti témák	3. Szaktárgyi kommunikáció
2. Kronologikus témák: 11 témakör	4. Történelmi gondolkodás

Forrás: Kaposi–Fodor–Tóth (2024) 182.

²⁰ Kaposi (2022)

A történelem tantárgy célrendszere jelentős mértékben nem változott a 2012-es NAT-hoz képest. Megmaradt, sőt erősödött a narratív szemlélet, továbbra is a kulcsfogalmakra épülő-en jelent meg a történelmi gondolkodás fejlesztése. Az általános iskolai korosztály számára hangsúlyos maradt a történettanításon alapuló történelemtanítás szemlélete és a történelmi személyek portré típusú megközelítése, kiegészülve komplex életmódtörténeti témákkal, hosszsmetszeti szintetizáló (mélységelvű) témakörökkel. A középiskolai célrendszert továbbra is a történelmi források feldolgozása, a kronológiai elv és a jelenismeret térnyerése határozza meg. Lényegi változás, hogy mindkét iskolafokozaton célrendszerében sokkal hangsúlyosabban és nagyobb terjedelemben jelenik meg a magyar történelmi szemléletmód és tananyag. Ezt az is jelzi, hogy az általános iskolai szakaszban az „*egyetemes történelem általánosan jellemző jelenségei, folyamatai elsősorban magyar példákon keresztül kerülnek bemutatásra*”, a középiskolában pedig „*egyetemes történelemből csak az általános, illetve a magyar történelemre hatással bíró jelenségek kerülnek előtérbe, klasszikus eseménytörténet, egyes országok története nem*”.²¹ Ennek eredményeként például az általános iskolában a Dózsa vezette parasztháború az újkori egyetemes történelem részeként jelenik meg, míg középiskolai anyagból teljesen kimaradtak a középkori nagy európai államok (Német-római Császárság, Anglia) és a környező népek (cseh, lengyel) országtörténetei. A tantervi témák tematikus átstrukturálása (például a középkori Európa jellemzői) szükség- és életszerű átdolgozási szemléletet mutat, de mivel ez csak helyenként és szigetszerűen bukkan fel, ráadásul a 12. évfolyam tankönyveiben néhol ideológiai és napi politikai propagandára utaló klisékkel,²² inkább értetlenségeket eredményezett, és sem elméleti, sem gyakorlati vonatkozásban nem ösztönözi a történelmi tartalmak teljes körű, kompetenciaalapú újragondolását.

A 2020-ban kiadott NAT egyik célkitűzése a központilag előírt tananyagtartalom csökkentése és a helyi, iskola/osztályszintű tanítási szabadság bővítése volt. Ebből kiindulva az alaptanterv tanévenként 20 (2–6 tanóránál feljebb) témát írt elő, így a rendelkezésre álló éves időkeret kb. 80%-át öleli fel, veszi igénybe. „*Az évfolyamonkénti fennmaradó szabad órakeretet a tanár a kerettantervvel és a helyi tantervvel összhangban szabadon használhatja fel a helyi tantervben szereplő helytörténeti vagy egyéb téma tanítására, speciális órák szervezésére, illetve más tantárgyakkal együttműködve közös projektek megvalósítására.*”²³ Mindez kedvező feltételeket biztosíthat a tevékenység alapú, új módszertani megoldások gyakorlati kipróbálására.

A 2012-es NAT-ban megjelenő *Fejlesztési területek* a 2020-as változatban tulajdonképpen átfogalmazódtak *Tanulási eredményekké*. Ez a változtatás előremutató, mivel korszerű, kimenetközpontú szemléletet tükröz. Ám a részletes eredménycélok valójában nem értelmezhetőek standardokra épülő kimenetként, mert ehhez a kompetencia- és tartalmi elvárásokat szintezni kellett volna, de ez nem történt meg. Noha a dokumentum számos vonatkozásában épít a korábbi változatokra, az ismétlődő hosszsmetszeti témák önállósága megszűnt, noha ennek általános rendezőelvként való alkalmazása (középiskolai szinten) komoly moderni-

²¹ NAT (2020) 345.

²² *Történelem 12.* Tananyagfejlesztő: Borhegyi Péter – Nánay Mihály. Oktatási Hivatal, Budapest, 2023. 172., 166.

²³ NAT (2020) 344.

zációs elemként jelenhetett volna meg. A kronologikus témakörök dominanciája továbbra is érvényesül, ugyanakkor megszűnt a korábbi NAT változatokban a Témakörök megnevezésénél alkalmazott tag, keretjellegű megfogalmazás. A témakörök címei részletesebbek lettek, így számuk is gyarapodott. Korábban mindkét iskolafokozaton *11 témakör helyett az általános iskolában 25, a középiskolában pedig 29 cím* jelent meg. Öröndetes, hogy számzerű növekedés – ha a korábbi kerettantervekhez, részletes érettségi követelményekhez hasonlítjuk – nem járt együtt tananyag-növekedéssel, sőt csökkenő tartalmi elvárásokat mutatnak, bár a történelem vonatkozásában még mindig nem a kívánt mértékben.

A témák és altémák kiválasztásánál, a címadásoknál néhol ideológiai aktuálpolitikai törekvések is beazonosíthatók. Például felértékelődtek a magyarság keleti eredetét erősítő motívumok: kiemelt téma lett a Hun Birodalom. Nagyobb hangsúlyt kaptak a Magyar Királyság iszlám terjeszkedéssel szemben vívott harcai a középkorban és a kora újkorban. Bővült a jelenkor anyaga és a korábbi 2004-es végpont (EU csatlakozás) kitolódott a 2010-es évek második feléig, így számos – nemegyszer megosztó és vitatható – napi politikai téma (2006-as belpolitikai válság, a 2012-es új Alaptörvény, az elmúlt évtized hazai társadalmi-gazdasági eredményei, a migráció kérdése stb.) kerültek be a tananyagba. Nőtt a szerepe az ún. baloldali-kommunista múlt bűnei bemutatásának, például a rövid életű Tanácsköztársaság részletező feldolgozása, vagy a kádári diktatúra témakör címként való kiemelése, illetve a kommunista korszak részletes, de egyoldalú negatív módon kiválasztott tartalmak révén. Ismét személetesformáló lett a háttérben a 20. század elején megjelent „magyar gondolat” és „szabad gondolat” ellentéte,²⁴ amely a dokumentumokban a globalizációs szándékok és lokális érdekek összeütközéseként jelent meg. Ennek révén látens módon hangsúlyosabbá vált az identitáspolitikai célokat szolgáló emlékezetpolitika, amelynek középpontjában a magyarság heroikus és magányos szabadságharcok és áldozati szerepe áll (Magyarország „a kereszténység védőbástyája”, „egyedül vagyunk a germán és szláv ’tenger’ közepén” stb.), és amely az évszázadok során megélt érdeksérelmeket érzelmi oldalról közelíti meg.

Gyengült ugyanakkor az a nézőpont, hogy az államalapítástól kezdődően például a kereszténység felvétele, az örökösödési rend, a királyi-egyházi hatalom megosztása esetében, de különösképpen a XVIII. századtól kezdődően Magyarország a nyugat-európai mintákat követte. A 19. századi magyar progresszió (Széchenyi, Kossuth, Deák) a hazai polgárosodást, a kibővülő szabadságjogok érvényesülését és a nagyarányú gazdasági átalakulást tekintette mintának és elérendő nemzeti célnak.²⁵ A közmegegyezést nélkülöző vagy a tanárok többsége által kevésbé ismert számos új cím – például az első világháború helyett „nagy háború”, a fehérterror kifejezést felváltotta a „fehér különítményes megtorlások” kifejezés – és több új topográfiai hely – például Kolima-vidék, Szolyva – vagy 1956 kapcsán új személynév – „Szabó bácsi” – került be a dokumentumba.

Sajnálatos, hogy az alaptanterv csak minimálisan élt a történelemoktatás tartalmainak újragondolásával. Megvalósult, különösképpen az egyetemes történelem vonatkozásában,

²⁴ Litván György (1978): *Magyar gondolat – szabad gondolat*. Nacionalizmus és progresszió a század eleji Magyarországon. Magvető Kiadó, Budapest.

²⁵ Kaposi (2022)

tartalmi csökkentés, de a hosszútávon elkerülhetetlen „más sebességfokozat” választása nem következett be. Elmaradt a metatörténelmi szemléletmód, illetve a kizárólagosan alkalmazott kronologikus rendező elv radikális korrekciója. Erre azért is nagy szükség lett volna, mert a mindennapi gyakorlat azt jelzi vissza, hogy a kronologikus felépítésben – bármennyire is ez az előírás – mégsem jutnak el a diákok a 20. század végi folyamatok, illetve a jelenkori társadalmi és állampolgári ismeretek feldolgozásáig. Megítélésem szerint a készítés közel négy esztendeje alatt – megfelelő szakmai, társadalmi egyeztetés keretében – megvalósítható lett volna a kizárólag kronologikus megközelítésre épülő tananyagszervezés radikális meghaladása. Például a 2012-es NAT ún. hosszsmetszeti témáira támaszkodva csak kulcsfogalmakra épülő (például birodalom) tematikus/problémaközpontú témákra lehetett volna felosztani a tananyagot. A problémaközpontú szemléletben is érvényesülhetett volna az egyes témákon belüli kronologikus felépítés. A témákhoz tartozó konkrét példák kiválasztásának egyik szempontja az lehetne, hogy az adott egyedi esemény, jelenség feldolgozása mennyire segíti az ún. gondolkodási transzfer kialakulását, azaz hogy ennek révén a diákok általánosan milyen értelmezési keretet ismernek meg. Vagyis az egyedi problémák feldolgozása mindenképpen eredményezi az ún. forгатókönyvek, mintázatok kialakítását is, hiszen ezek jelentik a történelmi gondolkodás, műveltség alapjait.

A történelem *kerettantervek önálló szabályozási* funkciója jelentéktelenedett, számos korábbi eleme a NAT szintjére került (például óraszámok, részletes témák). Szabályozási szemlélete, szerkezete, tanulásfelfogása szorosan NAT-hoz igazodik. Az elvárt tanulási eredmények megjelenítése és a javasolt tanári tevékenységek meghatározása ugyanakkor támogatja a konkrét tantervi elvárások teljesítését és támogatást nyújtanak a mindennapi pedagógiai repertoár bővítéséhez, a tanulói tevékenységekre épülő gyakorlatok terjedéséhez.

2. táblázat: A Történelem tantárgy kerettanterveinek szerkezeti felépítése

2012	2020
Témakörönként az alábbi területek: óraszám előzetes tudás nevelési fejlesztési célok témák fejlesztési feladatok kapcsolódási pontok értelmező kulcsfogalmak tartalmi kulcsfogalmak fogalmak, adatok	Fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredmények (az alábbi bontásban): történelmi ismeretek ismeretszerzés és forráshasználat tájékozódás térben és időben szaktárgyi kommunikáció történelmi gondolkodás Kulcsfogalmak (értelmező és tartalmi kulcsfogalmak felsorolásával) Témakörök áttekintő táblázatban Témakörök leírása (az alábbi bontásban): témakör címe témakör javasolt órászáma ismeretek és fejlesztési feladatok táblázata (témák, altémák, fogalmak és adatok/lexikák, fejlesztési feladatok) Javasolt tevékenységek

A kerettantervekben már a 2012-es változatnál is vitatott korszakhatárok alig változtak. Újdonságként tovább nőtt a *Jelenkor* feldolgozására fordítható időkeret azáltal, hogy a 7. és 11. évfolyam egyetemes történelmi korszakhatára nem 1945, hanem 1961 lett. Így a 8. és 12. évfolyamokon az 1945 utáni magyar történelem még részletesebbé vált, annak ellenére is, hogy a 2004-es záró dátum kitolódott szinte napjainkig. Az 1945 utáni hazai történelmi tananyag részletességét azt is lehetővé tette, hogy társadalmi ismeretek anyagának jelentős része átkerült az önálló Állampolgári ismeretek tantárgyba.

3. táblázat: A történelem kerettantervek korszakhatárai

2012 egyetemes (E) / magyar történelem (MT)				2020 egyetemes (E) / magyar történelem (MT)			
5. évf.	E. A középkor vége, 1490 MT. Az Árpád-kor vége, 1301	9. évf.	E/MT. A középkor vége, 1490	5. évf.	E. A középkor vége, 1490 MT. Az Árpád-kor vége, 1301	9. évf.	E/MT. A középkor vége, 1490
6. évf.	E/MT. Az európai forradalmi hullám vége, 1849	10. évf.	E/MT. Az európai forradalmi hullám vége, 1849	6. évf.	E/MT. Az európai forradalmi hullám vége, 1849	10. évf.	E/MT. Az európai forradalmi hullám vége, 1849
7. évf.	E/MT. A második világháború vége, 1945	11. évf.	E/MT. A második világháború vége, 1945	7. évf.	E. A hidegháború vége, 1961 MT. A második világháború vége, 1945	11. évf.	E. A hidegháború vége, 1961 MT. A második világháború vége, 1945
8. évf.	E. A globalizáció új kihívásai, 2004. MT. Magyarország EU-tag, 2004	12. évf.	E. A globalizáció új kihívásai, 2004. MT. Magyarország EU-tag, 2004	8. évf.	E. A globalizáció napjainkig MT. Az új alaptörvény, 2012	12. évf.	E. A globalizáció napjainkig MT. Az új alaptörvény, 2012

Forrás: Kaposi–Fodor–Tóth (2024) 185.

A gyakorló tanárok és a szakma néhány prominens képviselőjének várakozásával ellentétben például a 10. évfolyam végének korszakhatára nem 1815 lett, noha ezen évfolyam tananyagának teljesíthetőségét a tanévre szánt 72 óra miatt számosan megkérdőjelezik. De a gyakorlat oldaláról a 9. évfolyamon a teljes ókor és középkor feldolgozhatóságát is sokan kétségbe vonják, noha az ókori és középkor tananyag jelentősen csökkent, például kimaradt a Perzsa birodalom, a római császárság, a 10–13. századi nyugat-európai országtörténetek, és a teljes kelet- és dél-európai régió, benne a szomszédos népek középkori történetével továbbra sem került be a tantervbe. Ugyanakkor az 1945 utáni magyar történelem kb. 60 évének feldolgozására a tanterv középiskolába közel 60 órát biztosít.

A kerettantervek tartalmi is jól jelzik explicit vagy implicit módon a változó emlékezetpolitikai törekvéseket, a magyar történelem hangsúlyosabb megjelenítését és az új kulturális hegemonia kialakítási szándékából következő szemléletváltást. Az áthangolási törekvéseket jól mutatja a Horthy rendszer pozitívumainak hangsúlyozása és a negatívumok elhalványítása. Például a *korlátozott parlamentarizmus* magyarázattal a harmincas években csak belpolitikai irányváltás jelenik meg, de nincs utalás szélsőjobb-oldali (nyilas) előretörésre. Az 1938-as, 1939-es első és második zsidótörvények sem a Horthy-rendszer fejezetben jelennek meg, hanem csak a második világháború holokauszt részénél kerülnek felsorolásra. Noha ezek a jogszabályok a háború kirobbanása előtt kerültek elfogadásra, és Magyarország hadba lépése előtt léptek érvénybe. A világháborús időszaknál nem kerül megemlítésre a deportálás megkezdése (1944. április), és kimarad a nyilas rémuralom emberirtó tetteire (1944 vége) való utalás is.

Ez azért is szembeűnő, mert a Kádár-korszak esetében ezzel ellentétes tendencia rajzolódik ki. A pozitív elemek (például társadalmi egyenlőség, alacsony szintű, de szinte teljes körű létbiztonság, az 1970-es évektől emelkedő életszínvonal, az élelmiszerfogyasztás növekedése, valamint a rendszer belső/külső nyitása, civil szféra erősödése, az utazási lehetőségek) elhallgatásra kerülnek és szinte csak a rendszer diktatórikus elemei (például egypártrendszer, egyházüldözés, hagyományos paraszti életmód felszámolása) kapnak erőteljes hangsúlyt.

A kerettantervek egyik előremutató módszertani újítása, hogy lehetőséget biztosít a szaktanároknak arra, hogy évente két témát (6–10 óra keretben) mélységelvű szemlélet keretében dolgozzanak fel. A mélységelvű tanítás lehetőséget ad egy téma tanulóközpontú és részletesebb feldolgozására, multiperspektivikus megközelítésére, vagy projektmunkában történő megvalósítására. Továbbá azt a módszertani elemet is érdemes kiemelni, hogy a tanterv témakörönként a Javasolt tevékenységek címszó alatt számos interaktív és újszerű feldolgozási ötletet fogalmaz meg (például *Táblázatos összefoglaló készítése a reformellenzék, a konzervatívok és az udvar álláspontjáról a főbb vitakérdésekben; Különböző internetes háborús témájú szövegek, propagandaképek, plakátok, karikatúrák gyűjtése és elemzése*).

Az állampolgári ismeretek tanterve

A 2020-as tantervi szabályozásban az állampolgári ismeretek nem a történelemtanítás részeként jelenik meg, hanem önálló tárgyként. Lényegesen megváltoztak és kibővültek az önállóvá vált tárgy témái és tartalmi. Az új szabályozásban a 2012-es változathoz képest sokkal hangsúlyosan jelent meg a családi nevelés, a nemzeti azonosságtudat erősítése, az állampolgári tudnivalók és kötelezettségek (például ügyintézés, honvédelem). Ezzel párhuzamosan csökkent a hagyományos társadalomismereti témák körének (például a hatalom ellenőrzése, a dolgozói érdekvédelem, önszerveződő civil szféra – egyesületek, alapítványok) jelentősége.

4. táblázat: Társadalmi és állampolgári ismeretek tartalmak összehasonlítása (Általános iskola, 2012 és 2020)

2012	2020
<i>Társadalom és állampolgári ismeretek, 5-8. évfolyam</i>	<i>Állampolgári ismeretek, 5-8. évfolyam</i>
Társadalmi szabályok	Család; a családi szocializáció jellemzői, a hagyományos családmódel
Állampolgári alapismeretek	A család gazdálkodása és pénzügyei
Pénzügyi és gazdasági kultúra	Településünk, lakóhelyünk megismerése
A munka világa	Nemzet, nemzetiség; a haza iránti kötelezettségeink
	A magyar állam alapvető intézményei, az állam szerepe a gazdaságban
	Mindennapi ügyintézés; felkészülés a felnőttkori szerepekre, feladatokra
	A fogyasztóvédelem alapjai
	A nagy ellátórendszerek: köznevelés, egészségügy és szociális ellátás

5. táblázat: Társadalmi és állampolgári ismeretek tartalmak összehasonlítása (Középskola, 2012 és 2020)

2012	2020
<i>Társadalom és állampolgári ismeretek, 9-12. évfolyam</i>	<i>Állampolgári ismeretek, 9-12. évfolyam</i>
Egyén és közösség, valamint a társadalom rétegződése	Család; a családi szocializáció jellemzői, a hagyományos családmódel A család gazdálkodása és pénzügyei
Állampolgár vagyok	Szabadság és felelősség; jogok és kötelezettségek, a társadalmi felelősségvállalás
Pénzügyi és gazdasági kultúra	Nemzet, nemzettudat; lokálpatriotizmus, hazafiság, honvédelem
Vállalkozó és munkavállaló	A magyar állam intézményei; az állam gazdasági szerepvállalása
	A mindennapi ügyintézés területei és megszervezése
	Fogyasztóvédelem, környezet- és természetvédelem
	Bankrendszer, hitelfelvétel
	Vállalkozás és vállalat

Sajátságos módon a kerettantervek alapján készülő 2024-ben megjelent tankönyvek a honvédelmi ismeretek terén tulajdonképpen felülírják a 2020-as tantervet. Ezt legkézenfekvőbben a 12. évfolyam számára készült tankönyv²⁶ *Honvédelem* alfejezete – és különösképpen az ott megjelenő képretorika – igazolja. A 112 oldalas kiadványban a téma nyolc oldalon jelenik meg, 17 honvédségi tematikájú kép (döntően fegyverek) felhasználásával. A kötet további oldalain mindösszesen 6 további, szöveget illusztráló fotót találhatók. Mindez nemcsak azért vitatható, mert korábbi tankönyvek „fegyvermentesek” voltak, hanem azért is, mert kommunikációs szempontból „egy kép többet ér ezer szónál”. További problémaként az is felvethető, hogy a *Mindennapi ügyintézés* fejezetben alig néhány bekezdés jut a munkavállalók jogainak bemutatására, a kollektív érdekképviselet és érvényesítés, a szakszervezetek fontosságának hangsúlyozására. Az is jelzésértékű, hogy a közéleti kérdések között a média és a propaganda problematikája elő sem kerül. Az meg végképp elkeserítő, hogy a diákönkormányzatok működését egyik tankönyv sem említi meg.

Az érettségi követelmények

A vizsgafejlesztés egésze szempontjából megkerülhetetlen annak rögzítése, hogy 2014 után leállt az érettségi rendszer előző évtized közepén elindulni látszó reformja, amely a két vizsgaszint átgondolását, az adaptív tesztelés érettségi körülmények közötti kipróbálását tűzte ki célul, és a papíralapú vizsga digitális alapra való átállítási lehetőségeit és feltételeit vizsgálta.²⁷ Az a fejlesztési javaslat is elakadt, amely a szóbeli vizsgák helyett több tantárgyból, így történelemből is – a diákok önkéntes döntése alapján – a projektalapú vizsga letételét tette volna lehetővé. E lehetőség elmaradásának negatív következményeit a COVID járvánnyal összefüggő lezárások még inkább felerősítették.

A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények 2015-ös (2017-ben életbe lépő) változásai a 2012-es NAT/kerettantervi előírásokhoz igazodtak, így némileg változtak a témakörök, az ún. altémák címei, rövidültek a kompetencialeírások, a feladatok kijelölésének tartalmi arányai. A kerettanterv bővülő lexikája és az állampolgári ismeretekhez kapcsolódó elvárások tartalmi tekintetben nem eredményeztek nagy horderejű változást. A vizsgázók oldaláról módosulások abban jelentek meg, hogy 90-ről 100-ra nőtt az írásbeli vizsgarész összpontszáma, és új feladattípusok jelentek meg (komplex forráselemző esszé). Szűkült az esszéfeladatok választhatóságának köre (középszinten 8 helyett 4 feladatra, emelt szinten 10 helyett 6 feladatra), és mindkét szinten eggyel csökkent a kidolgozandó esszéfeladatok száma. Korlátok közé került a vizsgán a térképválasztás, hiszen csak az államilag fejlesztett (kronológiai táblázatok nélküli atlasz) használata lett engedélyezett mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgán.

²⁶ *Állampolgári ismeretek* 12. (2023)

²⁷ Molnár–Pásztor–Kovács (2015); Szepesi (2017)

A 2021-es történelem érettségi követelményeinek módosítását²⁸ az előző évben kiadott NAT és kerettantervekhez való igazodás, valamint az írásbeli feladatkészítés és javítás standardizációs elemeinek bővülési szándékai indokolták. A módosítások több vonatkozásban is eltértek, mind a 2005-ben életbe lépett, kompetenciaalapú vizsgakoncepciótól, mind a 2020-as tantervek tananyagcsökkentési szándékaitól. Már-már implicit módon az ismeretek reprodukálása jelent meg prioritásként, és nem a forrásokból levont következtetések, megállapítások. Ezt leginkább az igazolja, hogy a 2005-ös bevezetéstől a két vizsgaszint azonos mennyiségű lexikai tudást vár el, de 2021-től az emelt szintű követelmények lényegesen több lexikai elvárást fogalmaztak meg.

A kompetenciaalapú követelmények abban a tekintetben módosultak, hogy – igazodva a 2020-as NAT-ban alkalmazott fogalomhasználathoz – a korábban *Eseményeket alakító tényezők feltárása, kritikai és problémaközpontú gondolkodás* szempont neve módosult *Történelmi gondolkodás és történelmi ismeretekre*, explicit módon is utalva arra, hogy hangsúlyosabbá váltak az ismeretek.

6. táblázat: A kompetencia-követelmények változásai

2005	2014	2024
Források használata	Ismeretszerzés, források használata	Ismeretszerzés, források használata
Tájékozódás térben és időben	Tájékozódás térben és időben	Tájékozódás térben és időben
Szaknyelv alkalmazása	Kommunikáció és a szaknyelv alkalmazása	Kommunikáció és a szaknyelv alkalmazása
Eseményeket alakító tényezők feltárása	Eseményeket alakító tényezők feltárása, kritikai és problémaközpontú gondolkodás	Történelmi gondolkodás és történelmi ismeretek
A történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása		

Forrás: Kaposi–Katona (2024)

A vizsgakövetelmények a *tartalmi témakörök* tekintetében radikális változást hoztak, hiszen a NAT-ban kijelölt 29 témakörből az érettségi követelmények hét, korok szerinti általános címet fogalmazott meg, miként a következő táblázat is mutatja (7. táblázat). A témakörök ilyenén átalakítása ezzel eltért a 2005-től követett gyakorlattól, miszerint a NAT/Kerettantervek témakör címei megegyeznek az érettségi követelmények címeivel.

²⁸ *Történelemtanárok Egylete*, 2021. április 12. <https://tte.hu/a-2024-tol-ervenyes-tortenelem-erettsegi-vizsgaszabalyzat-nyilvánossagra-hozott-tervezeterol/> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

Az MTT Tanári Tagozata állásfoglalása a megújuló történelem érettségi követelményekről. 2021. április.14. <https://tanaritagozat.tortenelmitarsulat.hu/doc/news/mttttllsfoglalsrettszi.04.14..pdf> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

Az EMMI válasza a TTE érettségi vizsgaszabályzatról írt véleményére. In: *Történelemtanárok Egylete*, 2021. június 14. <https://tte.hu/az-emmi-valasza-a-tte-erettsegi-vizsgaszabalyzatról-irt-velemenyere/> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

Mindez komoly kiszámíthatóságot biztosított a szaktanároknak felkészítésben és a diákoknak a vizsgára való felkészülésben, mivel az írásbeli tesztfeladatai azt a gyakorlatot vezették be, hogy minden tantervi témakörből egy-egy feladat fogalmazódott meg, ráadásul kronológiai sorrendben.

7. táblázat: Az érettségi vizsga témakörei történelemből

2005	2012	2021
1. Az ókor kultúrája Tájékozódás térben és időben	1. Az őskor és az ókori Kelet 2. Az antikvitás	1. Az ókor Tájékozódás térben és időben
2. A középkor	3. A középkori Európa	2. A középkor
3. A középkori magyar állam megteremtése és virágkora	4. A magyarság történetének kezdetei és beilleszkedése Európába	
4. Szellemi, társadalmi változások az újkorban	5. A világ és Európa a kora újkorban	3. A kora újkor
5. Magyarország a Habsburg Birodalomban	6. Magyarország a XVI–XVIII. században	
6. A polgári átalakulás, a nemzetállamok és az imperializmus kora	7. Forradalmak és a polgárosodás kora Európában és Magyarországon	4. Az újkor
7. Polgárosodás kezdetei és kibontakozása Magyarországon	8. A nemzetállamok kora	
8. Az első világháborútól a kétpólusú világ felbomlásáig	9. Hazánk és a nagyvilág a XX. század első felében	5. A világháborúk kora
9. Magyarország története az első világháborútól a második világháború összeomlásáig		
10. Magyarország 1945-től a rendszerváltozásig	10. Hazánk és a nagyvilág a XX. század második felében	6. A hidegháború kora
11. Jelenkor	11. A globalizálódó világ és Magyarország	7. A jelenkor
12. Mai magyar társadalom és életmód		

Forrás: Kaposi–Katona (2024)

A témakörökben az emelt szinten érettségizők számára a 2020-as NAT/kerettantervben meghatározott lexikán felül további jelentős mennyiségű ismeretanyagot írtak elő, tételesen felsorolva az ehhez szükséges plusz témaköröket és lexikákat. A korábbi szabályozás szerint mindkét vizsgaszinten az alap- és a középfokú kerettantervek követelményeiben megfogalmazott konkrét lexikális adatokat lehet számon kérni, ez a kitétel azonban a 2024-ben életbe lépő szabályozás alapján csak a középszintű vizsgák tekintetében maradt meg. A 2020-as kerettantervek 848 lexikai adatot (név, évszám, fogalom,

topográfia) írtak elő, míg az új emelt szintű elvárások további 375 adat, vagyis összesen 1223 adat reprodukálását várják el a vizsgázóktól. (Az összképet tovább árnyalja, hogy az 1223-es számban nincsenek benne a 2012-es kerettantervben szereplő társadalmi, gazdasági és állampolgári ismeretek adatai.)

Áttekintve a 2003-tól érvényes tantervekben (2012, 2020) és a 2021-es vizsgakövetelményekben megjelenő és változó lexikai elvárásokat, azt lehet megállapítani, hogy az elmúlt 20 esztendőben a történelemérettségin elvárt adatok közel 2/3 része nem konstans elemként van jelen, és középszinten a lexikai adatok csaknem fele (48,2%), emelt szinten viszont alig több, mint egyharmada (37,2%) mutatja az állandóságot.²⁹ Talán nem meglepő, hogy az adatok tekintetében a legnagyobb különbségek az 1945 utáni egyetemes és magyar történelmi résznél diagnosztizálhatók. Az állandósági mutató ilyen alacsony százalékkértéke komoly kérdéseket vet fel, mert ez a nagyarányú változás nem az 1990-es rendszerváltozástól ment végbe, hanem 2003-tól következett be. A nagyfokú változásokat valamilyen mértékben magyarázhatja, hogy a különböző időpontokban készülő (2003, 2012) vizsgakövetelményeket más-más ideológia, politikai értékszemplélet vezette, bár a 2012-es és 2020–2021-es dokumentumok ugyanazon színezetű kormányzat vezetése alatt készültek.

Az érettségi adatok folyamatos és nagyfokú változása nemcsak kedvezőtlenül érintheti a tanári felkészülést, a stabilitást igénylő tanítási célkitűzéseket, de a tapasztalatok azt is mutatják, hogy a vizsgakövetelményeknek komoly hatásuk van nemcsak a vizsgára, hanem vissz szabályozó szerepe révén jelentősen befolyásolják a mindennapi iskolai gyakorlatot. Félő, hogy a bővülő lexikai elvárások, különösképpen a 9–10. évfolyamon – mert a felkészítés ekkor még nem a diákok által választott vizsgaszintnek megfelelően történik – megerősítik az ismeretközpontú mai tanítási gyakorlatot, ahelyett, hogy a tantervekben előírt narratív kompetenciák fejlesztésére, a problémamegoldásra és a tevékenységközpontú tanulásra ösztönöznének. Az emelt szintű követelmények nehezítése azért sem érthető, sőt funkciótlannak tűnik, mert 2023-tól kikerült a felsőoktatási felvételi rendszerből a kötelezően elvárt, legalább egy tantárgyból leteendő emelt szintű vizsga. Ráadásul a felsőoktatási továbbtanuláshoz a minimális pontszám elvárása is megszűnt.

Sajnálatos, hogy továbbra is ellentmondás van a többszörösen átdolgozott követelményrendszer szemlélete, vizsgaleírása és a gyakorlat között. A követelményrendszer célrendszere – még könnyítése ellenére is – hangsúlyosan a kompetenciaalapú megközelítést tartalmazza, ugyanakkor a vizsgaleírás és a feladatok javítási-értékelési útmutatói jórészt reprodukív szemléletet tükröznek. Ezért is jogos az a megállapítás, hogy nehezen állapítható meg a szaktanárok számára, hogy „*milyen jellegű tudást kér számon a történelemérettségi*”.³⁰ Az elmúlt évtized fejlesztését így a „*változó tartalmak, régi eszközök*” szavakkal lehetne jellemezni. Történetek strukturális változások, de a vizsga által számonkért tudás jellege lényegileg nem változott meg. Jól jelzik a repro-

²⁹ Kaposi-Katona (2024.)

³⁰ Gyertyánfy(2021)

duktív szemléletet az ún. álforrásközpontú tesztfeladatok, és még egyértelműbben az esszéfeladatok, amelyek nem egy történelmi probléma értelmezését, elemzését várja el, hanem az adott és a vizsgázó által többnyire ismert témáról alkotott ismeretek összefoglalását követeli meg.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a történelemérettségi követelményeinek változásai nyomán nagy az esélye annak, hogy bomlani látszik az ismeretek számonkérése és a kompetenciamérés közötti korábbi kényes egyensúly. Az elmúlt évtized módosításai sajnálatosan nem eredményezték a feladatkészítés professzionalizálódását, új, szintezett feladattípusok kifejlesztését, a pedagógusok rendszeres továbbképzését, korszerű mérési eljárások alkalmazását, a javítási-értékelési folyamatban közreműködők folyamatos továbbképzését.³¹ Ma már az is egyre nyilvánvalóbb, hogy az érettségi hosszú távú fejlesztésének vonatkozásában döntő és érdemi változtatást a vizsgarendszer teljes reformja (például az egyszintűség, a vizsgatárgyak számának radikális csökkentése) hozhat, amely feltehetően a papíralapú vizsga elektronikus alapra való helyezésével³² is jár, és olyan új mérési eljárások (például adaptív tesztelés) megjelenését eredményezheti, amelyek a korszerű történelmi műveltség eredményes elsajátításának új módszertani repertoárját is kikényszerítik.³³

Tankönyvek

A tankönyvek terén új helyzetet teremtett 2013–14-ben a több, mint negyedszázados múltra visszatekintő piaci alapú, akkreditációs eljárásra épülő viszonyok megszűntetése, a tankönyvkiadás és -terjesztés visszaállamosítása.³⁴ A változás nyomán a tankönyvfejlesztés és kiadás döntően állami feladat lett, a külföldi kiadású idegennyelv tankönyvek és a nagy keresztény egyházak kiadványai kivételével. Ennek eredményeként nemcsak a kiadók száma, de a tankönyvi választék (évfolyamonként és tantárgyanként csak két tankönyv) és az oktatási intézmények/pedagógusok választási lehetőségei is csökkentek. Ezzel párhuzamosan viszont általánossá vált a diákok térítésmentes tankönyvi ellátása. 2016 után – összefüggésben az OFI önállóságának megszűntetésével, illetve a 2020-as NAT/kerettantervek gyorsított bevezetésével – az eredeti koncepciótól eltérően szűkült a szakmai közreműködők köre. A kísérleti tankönyvek fejlesztésétől eltérően – ahol tantárgyanként számos tanár naplózta a könyvek használatának tapasztalatait – kimaradt a gyakorló tanárok bevonása a készülő tankönyvek kipróbálásába. 2017-től a katolikus és református egyházak is lehetőséget kaptak – állami anyagi források mellett –, hogy a humán tárgyakból saját tankönyveket fejlesszenek és adjanak ki, ezzel is gazdagítva a tankönyvválasztási lehetőséget.

³¹ F. Dárdai–Kaposi (2008)

³² Szepesi (2017)

³³ F. Dárdai–Kaposi (2020)

³⁴ 501/2013.Korm.rendelet;17/2014.EMMI-rendelet

A tankönyvek jóváhagyása is megváltozott 2020-ra, mivel a korábbi OFI része lett az Oktatási Hivatalnak. Ezzel a korábbi akkreditációs eljárásrend diszfunkcionális lett, mivel a hivatal egy főosztálya készíti a tankönyveket, míg a másik főosztálya hagyja jóvá. Az állami tankönyvkészítés abszurditását jól mutatja, hogy a lényegi szakmai egyeztetések nélkül elfogadott NAT 2020 februárjában jelent meg, a kerettantervek meg áprilisban. A minisztérium ugyanakkor az év júniusára várta el új tankönyvek elkészítést. Ez nyilvánvalóan zsákutcába kényszerítette a tankönyvkészítőket, ráadásul a minisztérium – különösképpen az ideologikus tárgyak esetében – kézi vezérléssel is kontroll alatt tartotta mind a fejlesztési, mind a jóváhagyási folyamatot. Például jól mutatja ezt a 2023-ban megjelent állampolgári ismeretek könyv is, amit a katonai ismeretek hangsúlyos beépítésével oly mértékben átírtak, hogy a tananyagfejlesztője visszavonta szerzőségét.³⁵

A digitális tananyagok terén a 2017-ben elindított ún. okoskönyvek (tankönyvek reszponzív megjelenésű digitális változata, HTML-könyv) számos ponton előrelépést mutatnak, különösképpen a Covid okozta oktatási kényszerhelyzet következtében. Jól mutatják ezt a 2022-ben lezárult fejlesztési program eredményei, hiszen a hatéves fejlesztési periódus során 417 tankönyv, 301 munkafüzet, több, mint 200 okostankönyv, 36.000 okosfeladat, a Nemzeti Közoktatási Portálon pedig 2022-ben havi 1 milliót meghaladó látogató fordult meg, és közel 136 millió lapletöltést lehetett regisztrálni. De az állami tankönyvfejlesztés eredményessége nem a fejlesztett termékek és szolgáltatások statisztikai adatsora, hanem ezen „termékek” közoktatási hasznosulása. Ezen a területen viszont sokkal kedvezőtlenebb eredményeket regisztrálhatunk, mert 2021-re annyira megromlott az állami oktatáspolitikai és a pedagógusok közötti bizalom, hogy a tanárok jelentős része ellenségesen kezelte az állam által fejlesztett taneszközöket.

A közel 10 éve elindított állami tankönyvfejlesztés többoldalú (jogi, technológiai, tartalmi) ellentmondásainak teljes körű feltárása nem tárgya jelen írásnak, de az megállapítható, hogy a tankönyvfejlesztés állami monopóliumából adódó ellentmondásokat hosszútávon leginkább az okoskönyvek oldhatják fel, mert e termékek intelligens használatával minden pedagógus saját digitális tankönyvet szerkeszthet majd tanulói számára.³⁶

A 2020 után megjelent történelemtankönyvek teljes körű szakmai feldolgozása szétfejténé ezen írás kereteit, így csak néhány jellegzetességük bemutatására vállalkozunk. A történelemoktatás területén jelenleg két államilag fejlesztett, jóváhagyott könyvsorozat használható. Az egyik sorozat előzménye a korábbi Nemzeti Tankönyvkiadónak a felső tagozatra készített és Horváth Péter nevéhez köthető munkája, míg a középiskolában használható könyv Száray Miklós tankönyveinek átírásával jött létre. A másik sorozat pedig az OFI-ban 2014-ben elindított ún. kísérleti, majd az Újgenerációs könyvfejlesztés nyomán jött létre. E két sorozat tankönyveinek átírásával jöttek létre a 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő kiadványok. A történelemtankönyvek esetében az egyházak is lehetőséget kaptak új kiadványok készítésére, így a katolikus egyház is adott ki egy

³⁵ Hasonló történt a 2020-as magyar irodalom tantervi munkacsoport esetében is, melynek tagjai kollektíven felmondtak, annyira nem értettek egyet a tőlük függetlenül, sőt ellenükre készült végeredménnyel.

³⁶ Kamp (2019)

történelemtankönyv-sorozatot,³⁷ míg a református egyház pedig egy digitális felületet hozott létre új típusú, tanulást-tanulást segítő feladatokból.³⁸

Az elmúlt években készült állami és egyházi történelemtankönyvek közös jellemzője a korábbi hagyományok domináns továbbélése. A tantervi korszakhatárokból fakadó feszített tempó azt eredményezi, amely azt eredményezi, hogy a 19. század második fele a 10-es könyvbe került, a hidegháború pedig a 11-es tankönyv része lett. Mindez tartalmi bőséget és sok adatot eredményez, ugyanakkor például a középkori egyetemes történelem eseménytörténetének kiiktatása az eseményeket formáló történelmi személyiségek kihagyását eredményezi, noha a történelmet emberek alakítják. Ebből is adódóan a könyvek nem mozdultak el az adott korosztályok szokásai felé, az attraktívabb tanulási vizualitás irányába. Érdemben nem csökkent az elvont fogalmak száma, nem bővültek a magyarázó, értelmező részek, és nem lett jobb a tankönyvi szövegek nyelve sem, így tanulhatóságuk érdemben nem javult.

Öröndetes, hogy a tankönyveket továbbra is változatos források, egyszerűsített térképek, vizuális rendezők, képgazdagság, a leckékhez tartozó sok-sok kérdés és feladat jellemzi, mindezek a szaktanárok módszertani repertoárját gazdagíthatják a tevékenység alapú oktatás terén. A tartalmi bőséget a tankönyvek terjedelme is mutatja, bár a katolikus tankönyvek ebben a tekintetben egy kissé mértéktartóbbak. Négy kötete összesen kb. 770 oldalt tesz ki, az állami tankönyvek több, mint 1000 oldalával szemben. Érzékelhetően jót tett a katolikus tankönyveknél a hosszabb készítési idő, amelyekben a szakmailag kimerítőbb főszöveg mellett *„rengeteg eddig nem látott illusztráció, a jól megválasztott forrásrészlet, az érdekes kérdés vagy új elemzési szempont”*³⁹ található.

Az államilag fejlesztett tankönyvekben észrevehetően jelen van új emlékezetpolitikai kánon létrehozásának szándéka, így feltűnik jó néhány aktuálpolitikai nézőpont. Például Magyarország 1944. március 19-én a német megszállással teljes egészében elveszítette függetlenségét, így a magyar kormányzatot/lakosságot nem terheli érdemi felelősség a holokausztban is tetet öltő emberirtásban. Az 1956-os forradalom és szabadságharc is kissé egyoldalúan, a „pesti srácok” harcaként jelenik meg. Továbbá Tisza István, Horthy Miklós történelmi szerepe is egyoldalúan felülértékelt, míg Károlyi Mihály, Nagy Imre szerepének inkább kritikus megközelítése kap nagyobb hangsúlyt.

A tantervek determinációjából adódóan a tankönyvekben is megjelenik a történelemtudomány által nem hitelesített fogalomhasználat vagy sejtetés. Így – a tantervnek megfelelően – az első világháború ún. nagy háborúként, az 1919-es fehérterror pedig fehér különítményesek megtorlásaként jelenik meg, a trianoni döntés hátterében pedig a szabadkőművesség összeesküvése állhat. A tankönyvek nem egy esetben azért, hogy elkerüljék az egynézőpontúság vádját, egy-egy vitakérdésnél szembenálló véleménynél nem egyenrangú szövegeket hasonlítanak össze, így tulajdonképpen csak szimulálják a multiperspektivikus nézőpontot. Az okostankönyvek megjelenése távlatosan potenciá-

³⁷ <https://www.kattan.hu/> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

³⁸ <https://reftantar.hu/> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

³⁹ Bihari (2023)

lisan nagy lehetőséget kínál akkor, ha érvényesülhet az egyes szaktanárok által megoldható szabad szerkeszthetőség, mert ez komolyan segítheti a személyre szabott oktatási gyakorlat elterjesztését.

Az aktuálpolitikai szempontok érvényesülését a tantervek szinte napjainkig kitolt korszakhatára is bizonyos értelemben kikényszeríti. Ezért is érdekes a történelemtankönyvek 1990 utáni fejezete lecke címeinek és főbb tartalmi elemeinek összehasonlítása.

8. táblázat: 1990 utáni fejezet- és lecke címek a történelemtankönyvekben

2016-os OFI tankönyv	2023-as átdolgozott NTK/OFI tankönyv	2023-as átdolgozott Újgenerációs tankönyv	2024-es katolikus tankönyv
Demokratikus viszonyok kiépülése 1990–2004	V. A rendszerváltoztatás folyamata	V. A rendszerváltoztatás folyamata	II. A kétpólusú világ felbomlása
210 oldalból 39 oldal	224 oldalból 68 oldal	208 oldalból 68 oldal	236 oldalból 36 oldal
32. A demokratikus rendszer kiépítése	11. A Kádár-rendszer végnapjai	11. A Kádár-rendszer végnapjai	7. A szocializmus válsága
33. Az új magyar demokrácia működése	12. A rendszerváltoztatás	12. A rendszerváltoztatás	8. A rendszerváltoztatás Magyarországon
34. A piacgazdaság kiépítése – magánosítás, kárpótlás	13. A piacgazdaság kiépülése	13. A piacgazdaság kiépülése	9. A kétpólusú világ megszűnése
35. A társadalmi viszonyok alakulása	Összefoglalás (vázlat)	Nincs összefoglalás	Összefoglaló (leíró jellegű és adatolt)
36. Külpolitika, hazánk a Kárpát-medencében	VII. Magyarország a 21. században	VII. Magyarország a XXI. században	III. A világ a 21. században
37. Magyarország nemzetiségei és a határon túli magyarok 1990 után	16. A magyar bel- és külpolitika főbb jellemzői a 21. században	16. A demokrácia működése Magyarországon	10. Az Európai Unió
38. Oktatás, kultúra, művelődés	17. A demokrácia működése Magyarországon	17. A magyar bel- és külpolitika főbb jellemzői	11. A többpólusú világ
Összegzés	18. Magyarország és az Európai Unió	18. Magyarország és az Európai Unió	12. Globális folyamatok és konfliktusok
	19. A határon túli magyarok	Összefoglalás nincs	Összefoglaló
	20. A magyarországi nemzetiségek, a magyarországi cigányság	VIII. A magyarság és a magyarországi nemzetiségek	IV. Magyarország a 21. században
	Összefoglalás	19. A határon túli magyarok	13. A demokrácia működése

		20. A magyarországi nemzetiségek, a magyarországi cigányság	14. A pártrendszer és a politikai élet
		Összefoglalás nincs	15. A piacgazdaság kiépülése
			Összefoglaló
			V. Határon túli magyarok, magyarországi nemzetiségek (20-21. század)
			16. A határon túli magyarok
			17. A magyarországi nemzetiségek, cigányság
			Összefoglaló

Forrás: saját szerkesztés

Az összehasonlítás azt mutatja, hogy a szinte napjainkig kitolt időhatár (2004 + 10–15 év) következtében mindegyik tankönyv esetében a 2020-as NAT-nak megfelelően kb. 40 oldalról közel 70 oldalra nőtt a témával foglalkozó oldalszám, kivéve a katolikusok által fejlesztett tankönyveket.

A 2004-es korszakhatár kitolásával tulajdonképpen napjainkig olyan politikailag érzékeny témák megjelenését eredményezték, mint például a 2006-os politikai válság, a kettős állampolgárságról szóló és a szociális, egészségügyi népszavazások, a 2012-es alaptörvény-módosítás, illetve az ukrajnai háborús konfliktusok vagy a 2015-ös migrációs válság, menekültkérdés.

A tankönyvekben ezek eredményeként nőtt politikai és eseménytörténet aránya, ugyanakkor – bár megnőtt az erre az időszakra fordítható időkeret – teljesen kimaradt minden 2020-as tankönyvi változatból az önálló *Oktatás, kultúra, művelődés* című téma, noha ennek tartalmi (például oktatási viszonyok, fesztiválok) közvetlenül kapcsolódnak a diákok mindennapi világához. Arról nem is beszélve, hogy e témák mellőzése azzal a következménnyel is járt, hogy a tankönyvi források közül kimaradt az FIDESZ 1998-as Polgári Magyarország programjából az oktatási rendszerre vonatkozó vállalás. *„Mély meggyőződésünk – s ebben saját, személyes élettapasztalatunk is megerősít –, hogy olyan oktatási rendszerre van szükség, amely születésre, vagyonna és lakóhelyre való tekintet nélkül mindenki számára biztosítja a tudás megszerzésének egyenlő esélyét. Tisztában vagyunk azzal is, hogy a közoktatás állapota nem csupán oktatási kérdés. Az iskolarendszer a szocializáció, az esélykiegyenlítés fontos eszköze, mely pótolhatatlan szerepet játszik a nemzedékek kulturális összetartozásának kialakításában, a jövő kihívásai-ra való felkészülésben. [...] A Kormány számára világos: Magyarország sikere múlik azon,*

*hogy polgárai mennyire lesznek képzettek. [...] Ahogy nem létezhet állam és társadalom polgárok nélkül, nem létezhet közösség és nemzet sem kultúra nélkül. A polgári Magyarország mindannyiunk közös otthona.*⁴⁰

Ami szintén szembeűnő, hogy a 2016-os változattól eltérően egyetlen új tankönyvben sincs fejezetzáró értelmező és értékelő összegzés, legfeljebb csak összegyűjtött adatok, táblázatok segítik a diákok tájékozódását.

A katolikus tankönyv első része (132. oldalig) foglalkozik a 12. évfolyamos anyaggal, a könyv második része (132. oldaltól) pedig az érettségi felkészüléshez nyújt segítséget oly módon, hogy bővített tételvázlatokat, összefoglalásokat közöl mindenféle források nélkül, mintegy kidolgozott érettségi tételekként. A könyv ezen része egyértelműen erősíti azt a tendenciát, miszerint a történelemtanulás valójában reprodukció, a tanultak visszaadása.

Összegzés

Magyarországon több mint félévszázados hagyománya van annak, hogy a közoktatás társadalmi esélyteremtő és eredményességi problémáit a mindenkori oktatáspolitikai társadalmi konszenzusra, hosszú távú stratégiára épülő, jelentős erőforrásokat igénylő strukturális megoldások helyett (például iskolaszervezet átalakítása, optimális iskolaméret megteremtése) a tartalmi szabályozás költségkímélő eszközével kívánja megoldani. Erre a jellegzetességre Báthory Zoltán – a neveléstudomány hajdani neves szakembere, rövid ideig helyettes államtitkár – már bő két évtizede felhívta a figyelmet, nem véletlenül nevezte el az 1970-es évek elején kezdődő és a 2000-es évek elejéig tartó, rendszerváltozással és számos vitával, ellentmondással terhelt hosszú folyamatot – *maratoni reformnak*.⁴¹

A 2010-es években a nagypolitika az alkotmányozó erejű többség birtokában szinte minden oktatási jogszabályt megváltoztatott, minden politikai kommunikációs eszközt igénybe vett egy új kulturális hegemonia – és egy ezt szolgáló fenntartói, irányítási, szabályozási rendszer – megteremtése érdekében. A felülről irányított folyamat formálisan sikeresnek nevezhető, hiszen a kormányzati célkitűzések mondhatni maradéktalanul megvalósultak. A meghozott intézkedések ugyanakkor rendszerszinten nem hoztak lényegi minőségi, hatékonysági és eredményességi javulást, nem csökkentették az iskolák és tanulók közötti különbségeket, nem épült ki méltányos oktatási rendszer. A hosszú távú társadalompolitikai célokat szolgáló – politikai kockázatokkal, sok-sok érdeksérellemmel és forrásbevonással járó – strukturális reformok elmaradtak. Félő, hogy az elmúlt évtized jogalkotási, átszervezési, szemléleti, tartalmi változtatásai – a kommunikációs sikerek ellenére – valójában a hazai oktatási viszonyok *pirruszi győzelmeként* értelmezhetők.

A közoktatás tartalmi szabályozása az elmúlt évtizedben, különösképpen a történelemoktatás területén több lépésben és vonatkozásban átalakult. Ugyanakkor a szabályozók – készítésük gyorsuló ütemével fordított arányban – mindinkább oktatáspolitikai

⁴⁰ Az 1998-as *Kormányprogram a Polgári Magyarorszáért* – részlet: <https://www.parlament.hu/irom36/0021/0021.htm> (Letöltés: 2025. máj. 10.)

⁴¹ Báthory (2001)

deklarációkká váltak és egyre kevésbé tudtak beépülni a mindennapi tanítási gyakorlatba. A történelemoktatás területén – összefüggésben a felerősödött emlékezetpolitikai küzdelmekkel, tartalmi kánon aktuálpolitikai átírásával, a múltért, a kulturális hegemoniáért folyó politikai harcokkal, a szakpolitikai szempontok háttérbe szorulásával és a pedagógiai gyakorlat mindennapi gondjaival – aggasztó folyamatok diagnosztizálhatók. A rendszerváltozás után dominánssá váló európai és demokratikus nézőpont helyébe nemegyszer korábban meghaladottnak tekintett világtérképek és ideológiai megközelítések jelennek meg.

Felszínre került a szellemi élet monopolizálási szándéka, amely a történelmi múlt egy szempontú feldolgozását, a klasszikus és polgári, demokratikus attitűdök súlytalanodását, a kritikai gondolkodás háttérbe szorítását tűzte zászlajára. Félő, hogy a nagypolitika győzelme a szakmai megközelítések felett az elmúlt évtizedek történelemoktatás terén elért modernizációs eredményeit – például multiperspektivikus megközelítés, kompetencia-központú és tevékenység alapú tanulási gyakorlat – mellékvágányra terelik, azaz olyan változások következhetnek be, amelyek végső soron *pirruszi győzelemnek* értékelhetők majd.

A következő időszak feladatává válik, hogy új fordulatot vegyen Magyarországon a történelemtanítás szemléletének és gyakorlatának újragondolása, amelyben kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde. E folyamatban meghatározó szerepe kell legyen a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképének, a közélet demokratikus elköteleződésének, az eredményes és méltányos közoktatási rendszer megteremtésére irányuló szándékok közpolitikai és társadalmi elfogadottságának.

Jogszabályok

501/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról, valamint a tankönyvellátásban közreműködők kijelöléséről: <https://njt.hu/jogszabaly/2013-501-20-22> (Letöltés: 2024. ápr. 13.)

A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 78. évf. 66. sz. 10708., <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Letöltés: 2024. ápr. 13.)

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 86. évf. 17. sz. 290–446. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-5-20-22> (Letöltés: 2024. ápr. 13.)

A 2012-es NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2012_nat (Letöltés: 2024. ápr. 13.)

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Letöltés: 2024. ápr. 13.)

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet módosításáról: <https://njt.hu/jogszabaly/2020-5-20-22> (Letöltés: 2024. ápr. 13.)
- Oktatási Hivatal (2021): Részletes érettségi követelmények, történelem szaktárgy. https://www.oktatas.hu/koznevelés/erettségi/erettségi_vizsgatargyak (Letöltés: 2024. ápr. 13.)
- Oktatási Hivatal (2020): Történelem kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Letöltés: 2024. ápr. 13.)
- EFOP 3.2.15 VEKOP 17201700001 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projekt. <https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/efop3215> (Letöltés: 2024. ápr. 13.)

Szakirodalom

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet, Budapest.
- Bihari Péter (2023): Alaposan meghúzott tankönyvek. TTE, jan. 26. <https://tte.hu/bihari-peter-alaposan-meghuzott-tankonyvek/> (Letöltés: 2025. máj. 9.)
- Borbás Barna (2021): 2021 új abszurdja: az egyházi történelemtankönyv jobb és tudományosabb lett az államinál. Válasz.online, ápr. 19. <https://www.valaszonline.hu/2021/04/19/katolikus-tankonyv-tortenelem-nat-oktatasi-hivatal-elemzes/> (Letöltés: 2025. máj. 9.)
- Chrappán Magdolna (2022): A NAT evolúciója 2010-2021 között. *Educatio*, 31. évf. 1. sz. 30-47. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3> (Letöltés: 2024. ápr. 10.)
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről*. OFI, Budapest, 169–186. <https://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2022/12/169-186.pdf> (Letöltés: 2024. ápr. 8.)
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva *Magyar Pedagógia*, 121. évf. 2. sz. 137–167. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/474> (Letöltés: 2024. ápr. 8.)
- Fischer-Dárdai, Ágnes, Kaposi, József; Popp, Susanne (2023): The constantly changing discipline of history didactics – An introduction. *Hungarian Educational Research Journal*. 13 (4) 461-469. URL
- Fodor, Richárd (2019): Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemtankönyvekben. *Történelemtanítás (LIV.) Új folyam X. évf.* 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2019/12/10_03_10_Fodor.pdf (Letöltés: 2025. máj. 9.)

- Gyertyánfy András (2021): Merre tovább, történelemérettségi? *Újkor.hu*, jún. 2. <https://ujkor.hu/content/merre-tovabb-tortenelemerettsegi> (Letöltés: 2025. máj. 9.)
- Halász Gábor (2018): *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-impementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/nemzetkzitrendeksgyakorlatok.pdf> (Letöltés: 2022. ápr. 20.)
- Kamp Alfréd (2024): *Történelem tanárok szakmódszertannal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek vizsgálata, különös tekintettel az okostankönyvek használatára*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger. Diszsertációs kézirat.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalmak értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 1-3. sz. 5–22. http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2012/07/Ertekek_es_tartalmak.pdf (Letöltés: 2023. nov. 12.)
- Kaposi József (2022): Kaposi József (2022): Szélgjegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól. *Máltai Tanulmányok*, 4. évf. 1. sz. 53–68. https://epa.oszk.hu/04000/04049/00010/pdf/EPA04049_maltai_tanulmanyok_2022_01_053-068.pdf (Letöltés: 2024. febr. 11.)
- Kaposi József (2023): Az esszéfeladatok problematikája a történelem érettségi vizsgán. *Rendszerváltó Szemle*, 8. évf. 3. sz. 50-57. https://epa.oszk.hu/04200/04214/00008/pdf/EPA04214_rendszervalto_szemle_2023_03_050-057.pdf (Letöltés: 2024. febr. 11.)
- Kaposi, József – Fodor, Richárd – Tóth, Judit (2024): Changes in the Content Regulation of History Education in Hungary in Recent Years in the Light of International Developments. *International Journal of History Education and Culture (IJHEC) Yearbook of the International Society for History*, 45. Didactics Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. <https://www.wochenschau-verlag.de/media/a4/70/a8/1746607224/9783756617302.pdf?ts=1746607224> (Letöltés: 2025. máj. 9.)
- Kaposi József – Katona András (2023): Forrásközlések történelemtanításunk közelmúltjából VI. A történelemérettségi 2024-től érvényes lexikai anyaga – a korábbiakkal összehasonlítva. *Történelemtanítás, (LVIII.) Új folyam XIV. évf.* 4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2024/01/14_04_05_erettsegi.pdf (Letöltés: 2024. ápr. 11.)
- Kojanitz László (2022): Érettségi feladatok és forráshasználat. Az érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használata szempontjából. *Történelemtanítás, (LVII.) Új folyam XIII. évf.* 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2023/01/13_03_06_Kojanitz.pdf (Letöltés: 2024. márc. 11.)
- Molnár Gyöngyvér – Pásztor Kovács Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák közparkjának helyzete és a változás tendenciái, *Iskolakultúra*, 25. évf. 4. sz. 49–61. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21640> (Letöltés: 2024. ápr. 11)
- Nahalka István (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. évf. 7-8. sz. 99–142. <https://upszonline.hu/index.php?article=700708012> (Letöltés: 2024. ápr. 11.)

- Nahalka István (2022): Közoktatás-politika 2018–2022. *Educatio*, 31. évf. 1. sz. 14-29. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.2> (Letöltés: 2024. ápr. 11.)
- Nánay Mihály (2021): Megjegyzések a történelemérettségi új vizsgakövetelményeinek értékeléséhez. *Újkor.hu*, márc. 2. <https://ujkor.hu/content/megjegyzesek-a-tortenelemerettsegi-uj-vizsgakovetelmenyeinek-ertekelesehez> (Letöltés: 2025. máj. 9.)
- OECD (2019): Learning Compass 2030 – Core Foundations for 2030. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf (Letöltés: 2022. ápr. 20.)
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány*, 171. évf. 7. sz. 778–798. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778798.pdf (Letöltés: 2022. ápr. 20.)
- Szepesi Gábor (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. *Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf.* 3-4. sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2018/05/08_03_03_Szepesi.pdf (Letöltés: 2025. máj. 11.)
- Tellér Gyula (2014): Született-e "Orbán-rendszer" 2010 és 2014 között? *Nagyvilág*, 59. évf. 3. sz. 346-367.
- Varga Júlia (szerk. 2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. https://real.mtak.hu/153969/1/A_kozoktatás_indikátorrendszere_2021.pdf (Letöltés: 2024. ápr. 1.)

Hanganyagok

- Herczeg Zsolt (2020): Megosztotta a szakmát a szeptembertől érvényes NAT. *Inforádió*, febr. 6. <https://infostart.hu/belfold/2020/02/06/megosztotta-a-szakmat-a-szeptembertol-ervenyes-nat> (Letöltés: 2025. máj. 9.)
- Nánay Mihály (2019): Az érettségi-összeállítók eddig kerülgették a forró kását. *Inforádió*, máj. 8. <https://infostart.hu/belfold/2019/05/08/nanay-mihaly-az-erettsegi-osszeallitok-eddig-kerulgettek-a-forro-kasat#> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

Tankönyvek

- Történelem tankönyv 11*. Tananyagfejlesztő: Száray Miklós. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR11TB> (Letöltés: 2025. máj. 9.)
- Történelem tankönyv 11*. Tananyagfejlesztő: Borhenyi Péter – Nánay Mihály. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyv/OH-TOR-11TA> (Letöltés: 2025. máj. 10.)
- Történelem tankönyv 12*. Tananyagfejlesztő: Száray Miklós. Oktatási Hivatal, Budapest, 2023. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyv/OH-TOR12TB> (Letöltés: 2025. máj. 9.)

Történelem tankönyv 12. Tananyagfejlesztő: Borhenyi Péter – Nánay Mihály. Oktatási Hivatal, Budapest, 2023. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyv/OH-TOR-12TA> (Letöltés: 2025. máj. 10.)

Állampolgári ismeretek 12. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyv/OH-ALP12TA> (Letöltés: 2025. máj. 10.)

Történelem 9. Főszerkesztő: Kovács Örs Szerkesztő: Tamásiné Makay Mariann Szerzők: Boronkai Szabolcs, Gianone András, Kormos Zoltán, Kovács Örs, Rubovszky Péter. (2021) Szent István Társulat, Budapest. ISBN 9789632779201

Történelem 11. Főszerkesztő: Kovács Örs Szerkesztő: Tamásiné Makay Mariann Szerzők: Boronkai Szabolcs, Gianone András, Kormos Zoltán, Kovács Örs, Simonkay Márton. Szent István Társulat, Budapest (2022) ISBN: 9789632779225

Történelem 10. Főszerkesztő: Kovács Örs Szerkesztő: Tamásiné Makay Mariann Szerzők: Boronkai Szabolcs, Gianone András, Kormos Zoltán, Kovács Örs, Simonkay Márton. Szent István Társulat, Budapest (2022) ISBN: 2399954684809

Történelem 12. Főszerkesztő: Kovács Örs Szerkesztő: Tamásiné Makay Mariann Szerzők: Boronkai Szabolcs, Gianone András, Kormos Zoltán, Kovács Örs, (2022) Szent István Társulat, Budapest. ISBN 9789632779232

Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól¹

Absztrakt

A tanulmány a változó történelemtanítás jellegzetességeit döntően a központi tartalmi szabályozás dokumentumain keresztül mutatja be. Az elmúlt évtizedek jelentős modernizációs törekvései a tartalmi dokumentumokban (tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) diagnosztizálhatók. A változások a tananyagtartalmak hangsúlyainak változásaiban és a szemlélet- és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetőek tetten. Az írás arra is rámutat, hogy a központilag menedzselte tartalmi, módszertani reformok nem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható és minőségi eredményeket hazánkban, és a jövő feladata a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, amely a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános párbeszédét, a közélet demokratikus elköteleződését igényli. A tanulmány arra is felhívja a figyelmet, hogy az eredményes reformintézkedések nem nélkülözhetik a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását, valamint a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmeg-osztási képességét.

Kulcsszavak: tartalmi szabályozás, tantervek, vizsgakövetelmények, központi és helyi szabályozás, szakmai autonómia, történelmi műveltség, tartalmi kánon, kompetencia-alapú oktatás, kulcskompetenciák, történelmi gondolkodás

Marginal notes on the changes in the content regulations of Hungarian history teaching

Abstract

This study presents the changing attributes of history teaching mainly through centrally regulated documents on content. Significant modernization efforts of the past decades may be diagnosed in these documents on content (in curricula, in examination requirements, in textbooks). The changes are apparent in the changes to the emphases of subject content and in the transformation of methods of approach and processing (competency-centered). The study also shows that centrally-managed reforms and content did not produce systemic, radical and quality results in Hungary, and the rethinking of the entire structure of history teaching remains a task for the future, one that requires a continuous, open dialogue between the academic sphere and the everyday practice of teaching as well as the democratic commitment of the public sphere. The study points

¹ Az írás első megjelenése: Máltai tanulmányok, Magyar Máltai Szeretetszolgálat tudományos folyóirata ISSN 2676 – 9468: 1. 53–68. https://epa.oszk.hu/04000/04049/00010/pdf/EPA04049_maltai_tanulmanyok_2022_01_053-068.pdf

out, too, that worthwhile measures of reform cannot be undertaken without drawing on local innovative experience and the learning and knowledge-sharing abilities of the institutional communities affected by such change.

Keywords: content regulation, curricula, examination requirements, central and local regulation, professional autonomy, historical literacy, the content canon, competency-based education, key competencies, historical thinking

Néhány évvel ezelőtt egy konferencián szürreálisnak neveztem a hazai történelem oktatást, mondván, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat terén a különböző történelmi idősíkok jellemzői egymásra csúsztak, és ezek a sokszor egymásnak is ellentmondó jelenségek párhuzamosan funkcionálnak (Kaposi, 2020). Számba venni is nehéz az elmúlt évtizedekben a történelemtanításra ható különböző ingamozgásokat. Például monopolisztikus és multiperspektivikus megközelítés, a kizárólag győztesekre és vesztesekre fókuszáló látásmód, az alattvalói engedelmességre és a civil állampolgári magatartásra nevelő szemlélet érvényesülése. Vagy a komplex társadalomtudományi és szűkebb történettudományi nézőpont alkalmazása, a tartalomtudás és kompetenciaalapú tudás, továbbá a történelmi ismeretek megtanítására és a történelmi gondolkodás fejlesztésére koncentrááló stratégia alkalmazását kell a pedagógiai munka előterébe állítani. A mindennapi gyakorlat ehhez igazodóan rendkívül sokszínű és változatos, miként a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalomban megfogalmazott gondolatok is.

A nemzetközi történelemtanítási diskurzusokban sokszor egymásba kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló folyamatok diagnosztizálhatók. Ezek szinte mindegyike összefügg a társadalmak változó emlékezetpolitikájával, a globális világ kihívásaival (Popp, 2021), a tudásgazdaság térnyerésével, az élethosszig tartó tanulás paradigmájával és a digitalizáció erőteljes térhódításával. Az utóbbi években előtérbe került a tudományosan alátámasztott és a dilettáns megközelítések „egyenrangúsítása”, amely a digitális közösségi platformok népszerűségével függ össze (Benziger, 2017; Wineburg, 2001). A legfrissebb történelemdidaktikai kutatások középpontjában világszerte a kulcskompetenciák, a kritikai és problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs készségek fejlesztése, valamint a történelmi kulcsfogalmak (Stradling, 2001), a narratív készségek, a multiperspektivikus látás és elemzőkészség, az adaptálható értelmezési keretrendszer (Lee, 2004), illetve a történelmi gondolkodás kialakításának kérdésköre áll (Levesque–Croteau, 2020). Az is megfogalmazódott, hogy az affektív területek fejlesztése is elengedhetetlen, mert ezek révén jeleníthetők meg a társadalmi normák, erkölcsi viszonyok, és alakíthatók ki a demokratikus attitűdök (Chapman, 2021). A globális kihívásokra az OECD Learning Compass 2030 képességeket meghatározó dokumentuma a transzformatív kompetenciák (transformative competences) fejlesztésének jelentőségét adja válaszként, amelyek közül az értékteremtést (creating new value), a feszültségek és kényszerhelyzetek csillapítását (reconciling tensions and dilemmas) és a felelősségvállalást (taking responsibility) jelöli meg legfontosabbként. A nemzetközi trendekből egyértelműen kirajzolódik az állampolgári nevelés szerepének előtérbe

kerülése, amelynek oka többek között a demokratikus szűkebb történettudományi nézőpont alkalmazása, a tartalomtudás és kompetenciaalapú tudás, továbbá a történelmi ismeretek megtanítására és a történelmi gondolkodás fejlesztésére koncentráló stratégia alkalmazását kell a pedagógiai munka előterébe állítani. A mindennapi gyakorlat ehhez igazodóan rendkívül sokszínű és változatos, miként a nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalomban megfogalmazott gondolatok is.

A nemzetközi történelemtanítási diskurzusokban sokszor egymásba kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló folyamatok diagnosztizálhatók. Ezek szinte mindegyike összefügg a társadalmak változó emlékezetpolitikájával, a globális világ kihívásaival (Popp, 2021), a tudásgazdaság térnyerésével, az élethosszig tartó tanulás paradigmájával és a digitalizáció erőteljes térhódításával. Az utóbbi években előtérbe került a tudományosan alátámasztott és a dilettáns megközelítések „egyenrangúsítása”, amely a digitális közösségi platformok népszerűségével függ össze (Benziger, 2017; Wineburg, 2001). A legfrissebb történelemdidaktikai kutatások középpontjában világszerte a kulcskompetenciák, a kritikai és problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs készségek fejlesztése, valamint a történelmi kulcsfogalmak (Stradling, 2001), a narratív készségek, a multiperspektivikus látás és elemzőkészség, az adaptálható értelmezési keretrendszer (Lee, 2004), illetve a történelmi gondolkodás kialakításának kérdésköre áll (Levesque–Croteau, 2020). Az is megfogalmazódott, hogy az affektív területek fejlesztése is elengedhetetlen, mert ezek révén jeleníthetők meg a társadalmi normák, erkölcsi viszonyok, és alakíthatók ki a demokratikus attitűdök (Chapman, 2021). A globális kihívásokra az OECD Learning Compass 2030 képességeket meghatározó dokumentuma a transzformatív kompetenciák (*transformative competences*) fejlesztésének jelentőségét adja válaszként, amelyek közül az értékteremtést (*creating new value*), a feszültségek és kényszerhelyzetek csillapítását (*reconciling tensions and dilemmas*) és a felelősségvállalást (*taking responsibility*) jelöli meg legfontosabbként. A nemzetközi trendekből egyértelműen kirajzolódik az állampolgári nevelés szerepének előtérbe kerülése, amelynek oka többek között a demokratikus struktúrákba vetett hit megkérdőjelezése és az aktív állampolgári részvétel csökkenése (OECD, 2019). A történelem tanítás nemzetközi és hazai képe ezért különböző perspektívákból vizsgálva más-más értelmezési lehetőségeket kínál és tesz lehetővé, miként a konkrét valóságon túlmutató úgynevezett szürreális alkotásoké.

Jelen tanulmány a hazai történelemtanítás változásait döntően az állami, központi tartalmi szabályozás dokumentumain keresztül mutatja be. Terjedelmi okokból nem tér ki a – tartalmi szabályozók változásait szükségszerűen követő – tankönyvek és tanárképzés, illetve a továbbképzés területeire. Nem érinti azt az alapkérdést, hogy miként változott az elmúlt évtizedekben a diákok történelem tantárgyhoz való hozzáállása; hogyan alakult a múlt feldolgozása révén történelmi tudatuk, és ebben milyen és mekkora szerepe volt az iskolai keretek között folyó történelemoktatásnak. Ennek oka rendkívül prózai, ugyanis átfogó és idősoros felmérések hiányában tudományos megalapozottságú válasz nem adható e kérdésekre. Hasonló okok – az átfogó felmérések és az ezekből származó adatok hiánya – indokolják, hogy a történelemtanítási gyakorlat bemutatása is hiányos. Azt persze tudjuk, hogy párhuzamosan van jelen a hagyományos tanári előa-

dáson, diktáláson alapuló tanítás, a kérdve kifejtő módszer, valamint a modernnek tartott tevékenység és élményközpontú, projektmunkára épülő, nemegyszer hálózatokban is megtestesülő digitális oktatási gyakorlat. A legújabb – nem reprezentatív – felmérések azt mutatják, hogy e területen nagyon differenciált képpel találkozhatunk (Kamp, 2015). A tanórákon továbbra is meghatározó módon van jelen a frontális, diktáláson alapuló módszer. Bár az elmúlt évtizedek során a tanárok munkájában csökkent a pusztán az információk átadására fordított idő, nőtt a forrás és tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, és megjelent a multiperspektivikus megközelítés, az úgynevezett pedagógiai kultúráváltás a mindennapi gyakorlatban nem vált általánossá (F. DárdaiKaposi, 2021).

Hazánkban az elmúlt évtized tartalmi szabályozási folyamata, a kiadott központi dokumentumok (tantervek, vizsgakövetelmények) jól szemléltetik a különböző nézőpontok egyidejűségét, a szabályozási inga mozgását, a tartalmi kánonok párhuzamosságát, az egymásra csúszott szemléleti „tér és idősíkokat”. Az elmúlt három évtizedben hatszor módosultak a központi tantervi előírások és ebből következően a tankönyvek, illetve háromszor a tanári képzésekre vonatkozó előírások.

Jelen írás a 2010 utáni tartalmi szabályzók változásait mutatja be – szándéka szerint neutrálisan, adatokra támaszkodóan, noha a szerző nemegyszer személyesen is részese volt a folyamatoknak. Az elmúlt közel másfél évtizedben az oktatáspolitikai kétszer is (2010–2013, 2016–2021) nekifogott átfogó tantervi reformoknak. Az írás e folyamatok történelemtanításra vonatkozó tendenciáit veszi számba és próbálja értelmezni, kontextualizálni.

A 2012-ben elfogadott NAT a kilencvenes évek közepétől gyakorlattá vált kétpólusú (központi, helyi) és háromszintű (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) szabályozási keretrendszerben készült. Így az 1995-ben elfogadott NAT egy változataként értelmezhető. Szabályozási logikáját, szemléletét és szerkezetét azok az alapelvek határozták meg, amelyek az 1988 és 1995 közötti viták során kristályosodtak ki. Magtantervtípusú (*core curriculum*) dokumentum, amelyben a fejlesztési célok, feladatok és tartalmak műveltségterületekbe rendeződve jelentek meg. Felépítése független volt a különböző iskolatípusoktól, az iskolaszakaszokra fókuszált (1–4., 5–8., 9–12.), nem tartalmazott kötelező tantervi órahálót. Implementációját, iskolai alkalmazását az önálló funkciójú kerettantervek tették lehetővé. Szemléletmódja a diákok fejlesztésére és nem a feldolgozandó tartalmakra koncentrált. Készítése időszakában – a korábbi változatoktól eltérően – dominánsan érvényesült az a szemlélet, hogy a „globalizált világban a helyi identitások felértékelődnek”. Szükség van tehát a „közös kulturális nyelv» megismerésére, valamint a nemzedékek közötti párbeszédet lehetővé tevő kódrendszer átörökítésére” (Schecker-Parchmann, 2007: 150), mert ez biztosítja a közösségi identitások tovább élését.

A történelemtanításra vonatkozó előírások az „Ember és társadalom” műveltségterület részeként jelentek meg, amely az erkölcsstan, az etika, a hon és népismeret, a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek mellett a filozófia tantárgyat is magában foglalta. A műveltségterület egésze integrált és komplex (Kinyó Molnár, 2012) társadalomtudományi szemléletet tükrözött, így megfelelt a „civic education”nek is nevezett nemzetközi standardnak. A NAT műveltségterületi anyagát a történetiség mint rendezőelv fogta keretbe. A társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosított.

A műveltségterületen belül a történelem hagyományos tartalmi kiegészültek a társadalmi és állampolgári ismeretekkel. A tantárgy tanítására vonatkozó műveltségterületi előírások megjelenítették a múlt feldolgozásának többnézőpontúságát, történelemszemlélete, tartalmi megközelítése az 1990-es években kialakult közmegegyezésre támaszkodott, melynek háttérében az MTA támogatásával készült Magyarok Európában (1990) című könyvsorozat és az ez alapján készült Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához (1993) kiadvány állt. A műveltségterület képviselte a narratív szemléletmódot, a kritikai gondolkodás érvényesülését, és hangsúlyosan megjelent benne a demokratikus gondolkodásmód és attitűdök fejlesztése is. A műveltségterületi anyag a 2003-as változathoz képest, a koncentrikusan, de más szinten ismétlődő tevékenységek átlátható jelölése révén egyszerűsítette a fejlesztési követelményeket. Hangsúlyozta a történelmi gondolkodás fejlesztését: „...a tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazásával” (NAT, 2012). E törekvést szolgálta a különböző típusú (értelmező és tartalmi) kulcsfogalmak megjelenése (Kojanitz, 2014). Az úgynevezett ismétlődő/hosszmetszeti témák pedig az értelemgazdag tanulást (meaningful learning) kívánták előtérbe állítani azáltal, hogy a különböző történelmi korok jelenségeit a tematikai összerendezés nyomán egymással összehasonlíthatóvá teszik. A kronológiai elrendezés mellett megjelenő tematikai megközelítés lehetőséget teremtett arra, hogy a hagyományos történelemoktatás során „lát-hatatlanok”, a társadalmilag és gazdaságilag hátrányos helyzetben lévők, a politikailag marginalizáltak (nők, gyerekek, kisebbségek), valamint az ökológiai, fenntarthatósági nézőpontok is érvényesüljenek. Továbbá sor kerülhetett arra, hogy a hagyományos kronológikus felépítés helyett a történelemoktatás új szemléletű, tematikus tananyagelrendezésének kipróbálása kapjon lehetőséget (Kaposi, 2018).

A 2013-as kerettantervek – mivel a helyi tantervek könnyített adaptálását kívánták szolgálni – óhatatlanul szűkítették a helyi döntések mozgásterét. A szükségesnél és a kellenél részletesebb és merev módon szabályozták az intézménytípusok és a műveltségterületek anyagát. Bevezetésük is gyorsított volt, s noha tartalmaztak szakmailag előremutató elemeket is, nem találtak a pedagógiai szakmai közvélemény elvárásaival. Ebben döntő szerepe volt az időszükének (a NAT megjelenése után hat hónap), amely nem tette lehetővé a sokak egyeztetést kívánó szakmai konszenzusok kialakítását. Gondot jelentett a folyamatot koordináló minisztériumi háttérintézmény (OFI) korlátozott mozgásterét, ingatag szervezeti-finanszírozási helyzete, valamint a felsőoktatási képzési pozícióikat is féltő és leginkább a tartalmi tudást preferáló tudományos, szaktárgyi lobbik erős érdekérvényesítése. A közműveltségi tartalmakban a tantárgyi témák, adatok csökkentése helyett inkább a számszerű növekedés valósult meg. Ennek ellenére, mivel a kerettantervek differenciáltan, minden iskolatípusra, képzési formára készültek, iskolai adaptációjuk a legtöbbször nem jelentett áthidalhatatlan feladatot, még az alternatív programú iskolák számára sem. A kerettantervek szakmailag előremutató elemei közül kiemelhető az egységes műveltségterületi struktúra, a kétéves szakaszhatárok alkalma-

zása, a konstruktivista pedagógia érvényesülésére utaló Előzetes tudás rovat megjelenése, továbbá a Fejlesztés várt eredményei rovat szemléletmódja, amely a döntően leíró típusú tantervektől a követelménytípusú úgynevezett standardok irányába mutatott.

A történelem tantárgyi kerettantervek legvitatottabb kérdése a korszakhatárok megváltozásához kapcsolódott. Számos pedagógus nehezményezte, hogy az utolsó tanítási év a második világháború utáni időszakkal indul, így a jelenkori történelem túlzottan felértékelődik, és a korábbi korok döntő fontosságú jelenségei nem kapnak kellő hangsúlyt. Az a jogos felvetés is megjelent, hogy az első két évfolyam anyaga túlzottan zsúfolttá vált, és hangsúlyos témák, mint például a reformkor és az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc a 6. és 10. évfolyamokon a tanév végére került. Az is kritika tárgyát jelentette, hogy a tantervekben, ha nem is nagymértékben, de nőtt a lexikai adatok, különösképpen a fogalmak száma. Ezért sok pedagógus szerint – ha a történelmi gondolkodás fejlesztésének és hangsúlyos céljainak is meg akart felelni – a tantervek anyaga feldolgozhatatlanná vált.

1. táblázat: A 2000-es évekbeli és a 2012-es nyolcosztályos általános iskolai és a négyosztályos középiskolai történelmi kerettantervek korszakhatárai évfolyamonként (saját szerkesztés)

Korábbi kerettantervek (2000, 2003, 2007)		2012-es kerettanterv	
Tananyag (egyetemes/magyar)		Tananyag (egyetemes/magyar)	
5. Az ókor vége / a magyar honfoglalás	9. Az első ezredforduló / a magyar államalapítás	5. A középkor vége / az Árpád-kor vége	9. A középkor vége / 1490-ig
6. A XVIII. század elejéig / a szatmári béke	10. A kora újkor 1721-ig / a szatmári béke	6. A kora újkor / 1849-ig	10. A kora újkor / 1849-ig
7. Az első világháború vége	11. Az első világháború kezdete	7. A második világháború vége	11. A második világháború vége
8. A globalizáció / 1990-ig	12. Az emberiség az újabb ezredfordulón / 1991	8. A globalizáció / 2004-ig	12. A globalizáció / 2004

A szaktanárok részéről jogos és komoly kritika fogadta a társadalmi és állampolgári ismeretek beépítését a történelem tantárgyba, mivel felkészületlennek tartották magukat például az ott megfogalmazott pénzügygazdasági tudnivalók és a munka világára vonatkozó elvárások tanításának tekintetében (Katona, 2012).

A történelem kerettanterv pedagógiaiilag előremutató elemének tekinthető a témakörönként megjelenő Nevelési-fejlesztési célok rovat, amely megfogalmazta az adott tematikai egység általánosnak nevezhető célrendszerét, és közvetve vagy közvetlenül utalt az ismeretek feldolgozásának fókuszára, szemléletmódjára. Dominánsan érvényesítette a narratív szemléletmódot, és itt fogalmazódtak meg a konkrét történelmi tényismereteken túlmutató, a történelmi tanulást, gondolkodást, általánosítást lehetővé tevő értelmezési keretek, „rejtett történet-szervező sémák” (Pataki, 2010: 789) és mintázatok, amelyek alkalmasak a különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, a

transzferalapú tudásépítésre, továbbá a személyiségfejlesztést célzó morális tanulságok, normatív elvárások feldolgozására.

Az érettségi követelmények 2015-ös változásai (melyek 2017-ben léptek érvénybe) tartalmi tekintetben igazodtak a 2013-ban bevezetett kerettantervi előírásokhoz. A bevezetés óta eltelt tíz esztendő tapasztalatai alapján a kompetencialeírások rövidültek, a vizsgaleírások egyszerűsödtek. Nőtt az írásbeli vizsgarész összesített pontszáma, módosultak a feladatok tartalmi kijelölésének arányai, és csökkent a feladatok választásának lehetősége. Sajnos nem valósultak meg olyan standardizációs elemek, mint például a feladatkészítés professzionalizálódása, minőségbiztosítása, a feladatok előzetes kipróbálása és ez alapján a szintezésük, vagy a készítési, javításiértékelési folyamatban közreműködők folyamatos fejlesztése (F. Dárdai – Kaposi, 2008).

A 2020-ban megjelent NAT készítésének előzményei 2016-ig nyúlnak vissza, az úgynevezett köznevelési kerekasztaltárgyaláshoz, amelyre azért került sor, mert a fenntartói, finanszírozási, minősítési, előmeneteli rendszer átalakítása, a minimálbértől elszakított pedagógusbértábla, továbbá az egyéb központosító törekvések (tankönyvkiadás és választás szűkítése) következtében komoly elégedetlenségi hullám bontakozott ki a közoktatásban. A kerekasztal indulásakor még az iskolaszervezet strukturális változása (6+3+3as modell, vagy az óvoda utolsó és az iskola első évének összekapcsolása) is napirenden volt. Később ezek a javaslatok asztalfiókba kerültek, mert az oktatáspolitikai – mondhatni a több évtizedes hazai hagyományokhoz illeszkedően – az eredményességi, hatékonysági problémákat a tartalmi szabályozás módosításával kívánta költséghatékonyan és a lehető legkisebb politikai, társadalmi konfliktussal megoldani.

A fejlesztőmunka két fázisban és a korábbiaktól teljesen eltérő feltételrendszer közepette valósult meg. A két fázis – 2016–2018 és 2018–2020 – nemcsak időbeli különbséget jelentett, hanem az eltérő szemléletmód érvényesülését és más prioritások megjelenését is. A két munkafázis jellegzetességeit – mind a szabályozási logika, mind a tanulásfelfogások és a fogalomhasználat tekintetében – elég jól el lehet különíteni a 2020 januárjában kiadott NAT-ban.

A munka első fázisának újdonsága nemcsak az volt, hogy egy önálló tudományosszakai közösségre (EFOPprojektre EFOP 3.2.15 VEKOP 17201700001) bízta a minisztérium a fejlesztőmunkát, hanem az is, hogy megrendelőként nem határozta meg a tantervfejlesztés főbb irányait, koordinátáit. Az oktatásirányítás azt az álláspontot képviselte, hogy a „tudós társaságnak” kell kidolgoznia a tantervi reform szemléletét, tartalmát. A 2018 őszén nyilvánosságra hozott NAT-tervezet – a nemzetközi tantervi szemléletmód beépítésével – számos előremutató javaslatot fogalmazott meg. Markánsan érvényesült a tanulási eredményességet középpontba állító szemlélet, a digitális kultúra és infotechnológia térnyerése, az élményalapú és tevékenységközpontú pedagógiai gyakorlat népszerűsítése. A tervezet több oldalról is viták kereszttüzebe került. A kormányzati oldal képviselői elsősorban az identitást építő tárgyaknál (például magyar irodalom, énekezen) a nemzeti jelleg megjelenésének erőtlenségét bírálták, míg a szakmai, tudományos szervezetek a szabályozási inga központosítás irányába való kilengését bírálták. Nehezményezték – különösképpen az iskolarendszert kötelezően meghatározó tantárgyi háló,

óratábla miatt – a 1990-es évektől elfogadott alaptantervi jellemzők (magtantervtípusú szabályozás) felülírását, a helyi szintű döntések lehetőségének szűkítését. Kritizálták a készítés közben esedékes egyeztetések, konszenzuseresés elmaradását, valamint a tartalmak és kompetenciák közötti kényes egyensúlynak az előbbiekre felé való elbillenését.

A munka második fázisa már erőteljes minisztériumi irányítás és felügyelet mellett folytatódott. Ennek eredményeként a 2012-es NAT és a 2018-as tervezet felhasználásával 2020 elejére egy – mai népszerű szóhasználattal élve – hibrid jellegű tanterv jelent meg. Jól szemlélteti ezt, hogy jogilag a 2012-es módosításaként látott napvilágot, és nem új tantervként, noha a kezdeti oktatáspolitikai kommunikáció nem ezt ígérte. A NAT 2012-es változatába beépült a 2018-as tervezet számos előremutató tanulásitanítási szakmai újítása és szabályozási szemlélete (például központi óratervi háló) és a funkcionális oktatásirányítás által elvárt szakmai, ideológiai, fogalomhasználati megközelítések is.

A 2020-as NAT egészének elemzése nem tárgya ennek az írásnak, csak a történelemtanítás szempontjából lényeges elemek kiemelésére vállalkozom. Annyi biztosan megállapítható, hogy a szabályozási inga a központi irányba lengett ki, a helyivel szemben. Jól mutatja ezt a műveltségi területek százalékos arányait felváltó, központilag meghatározott tantárgyi rendszer és óraháló beépítése. Az is kitetszik, hogy a tantervi tartalmak szerepe is fölértékelődött a dokumentumban, ezt jelezi a II. fő fejezet címének változása is: Kompetenciafejlesztés, műveltségkövetítés, tudásépítésből Kompetenciák, tudástartalmak lett. Erre utal a tantárgyi tantervek szerkezeti felépítése is, hiszen a korábbi változatokban a tanítási tartalmak a fejlesztési céloknak alárendelődve jelentek meg, itt viszont a témakörök alatti szinten kaptak helyet az elvárt tanulási eredmények.

A történelemtanítás tekintetében változásként értelmezhető, hogy az úgynevezett kulcskompetenciák közül kimaradt a szociális és állampolgári kompetencia. Ez azért is nehezen értelmezhető, mert a készítés során sehol nem fogalmazódtak meg olyan felvételek, hogy az ottani elvárások érvényüket veszítették volna. „Az állampolgári kompetencia lehetővé teszi, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudást felhasználva aktívan vegyünk részt a közügyekben” (NAT 2012). Azért az is magyarázatra szorulna, hogy a fejlesztési területek között változatlan szöveggel megmaradt az állampolgárságra, demokráciára nevelésre vonatkozó szöveg, csak a kritikai gondolkodás helyébe a mérlegelő gondolkodás került. Ez a változás is nehezen érthető, mert a nemzetközi oktatáseméleti szakirodalomban az úgynevezett 4C modell részeként jelent meg a kritikai gondolkodás (critical thinking), az együttműködés (collaboration), a kreativitás (creativity) és a kommunikáció (communication) mint a jövő munkavállalói számára fontos kompetencia. A mérlegelő gondolkodás nyilvánvalóan egészen más képességeket és attitűdöket jelent, mint amelyek a kritikai gondolkodáshoz köthetők.

Változás a tantervekben az is, hogy a műveltségi területeknek nevezett részek tanulási területként jelennek meg (feltehetően összeszerkesztési gondok miatt nem egyértelműen és következetesen). Valószínűleg azzal az előremutató céllal változott az elnevezés, hogy a tanterv tanulásközpontú szemlélete érvényesüljön. Több műveltségitanítási terület elnevezése is megváltozott. Az Ember és társadalom helyébe a Történelem és állampolgári ismeretek lépett. Tartalma is módosult, kikerült belőle a filozófia – amely tulajdonkép-

pen önálló tárgyként nem is jelenik meg –, az etika, illetve a hit és erkölcsstan, amely önálló tanulási területté vált. A Történelem és állampolgári ismeretek tanulási terület az óratablában három tantárgyból áll: történelem, állampolgári ismeretek, hon és népismeret. Az állampolgári ismeretek önálló tantárgyként jelenik meg 8. és a 12. évfolyamon. Ez a változtatás a történelemtanárok egyetértésével találkozott, miközben eltért a korábbi műveltségterület integratív szemléletmódjától, amely a komplex történelmi műveltség (history literacy) fejlesztését célozta meg.

A történelem tantárgy célrendszere, szemlélete nem változott jelentős mértékben a 2012-es NATHoz képest. Megmaradt, sőt erősödött a narratív szemlélet, továbbra is a kulcsfogalmakra épülően jelent meg a történelmi gondolkodás fejlesztése. Az általános iskolai korosztály számára még mindig hangsúlyos a történettanártáson alapuló történelemtanítási szemlélet és a történelmi személyek portré típusú témakörei, kiegészülve a komplex életmódtörténeti témákkal, hosszsmetszeti szintetizáló (mélységelvű) témakörökkel. A középiskolai célrendszert továbbra is a történelmi források feldolgozása, a kronológiai elv és a jelenismeret térnyerése határozza meg. Lényegi változás, hogy az iskolafokozat célrendszerében lényegesen hangsúlyosabban jelenik meg a magyar történelem feldolgozási szándéka, amit az is jelez, hogy az általános iskolai szakaszban az „egyetemes történelem általánosan jellemző jelenségei, folyamatai elsősorban magyar példákön keresztül kerülnek bemutatásra”, a középiskolában pedig „egyetemes történelemből csak az általános, illetve a magyar történelemre hatással bíró jelenségek kerülnek előtérbe, klasszikus eseménytörténet, egyes országok története nem” (NAT, 2020).

A korábbi tantervekben megjelenő fejlesztési területek – a tanuláselméleti elvek érvényesítése érdekében – átfogalmazódtak tanulási eredményekké. Ez a változtatás előremutató, mivel korszerű kimenetközpontú szemléletet tükröz. Ám a részletes eredménycélok valójában nem értelmezhetők standardokra épülő kimenetként, mert ehhez színtezésre lett volna szükség például a Bloomtaxonómia által alkalmazott módon. Ám ezt a munkát csak kipróbáláson alapuló módon lehetett volna elvégezni.

Noha a dokumentum számos vonatkozásában épít a korábbi változatokra, az ismétlődőhosszmetszeti témák önállósága megszűnt, és azok beépültek az egyes kronologikus témakörökbe. Ez utóbbiak továbbfejlesztése és általános rendezőelvként való alkalmazása (középiskolai szinten) komoly modernizációs elemként jelenhetett volna meg. Továbbra is a kronologikus témakörök dominanciája érvényesül, amelyeknél megszűnt az általános és középiskolai elvárások azonossága és keretjellegű megfogalmazása. Sokkal konkrétabbak, részletesebbek lettek – hasonlóan a korábbi kerettantervi címekhez –, és számuk tizenegyről az általános iskolában huszonötre, a középiskolában pedig huszonkilencre nőtt. A számszerű növekedés – ha a korábbi kerettantervekhez, részletes érettségi követelményekhez hasonlítjuk – nem járt együtt tananyagnövekedéssel, sőt a kerettantervek – a témakörök belső átstrukturálása révén – csökkenő tartalmakat mutatnak.

A NATnak mint szabályozóeszköznek a szerepe növekedett, mert a korábban a kerettantervekben megjelenített funkciókat is magában foglalta (például óraszámok, pedagógiai szakaszokra vonatkozó tantárgyi pedagógiai elvárások). Ám feltehetően a mindennapi tanításra való hatása a korábbiakhoz képest aligalig változott, mert a megjelenése

és a bevezetése között nem telt el több mint nyolc hónap. A bevezetést az is nehezítette, hogy a kerettantervek további két hónappal később jelentek meg – a korábbi gyakorlattól eltérően – nem miniszteri rendeletben, hanem hivatalos közleményként. A gyorsított bevezetés azért is sajnálatos, mert a tantervi fejlesztések folyamatában hangsúlyosan megfogalmazódott, hogy a NATmunkálatoknak húsz százaléka a dokumentum elkészítése, és nyolcvan százaléka az implementáció (Halász, 2018), mely magában foglalja a szakmai támogató kiadványokat és a pedagógusok széles körű felkészítését. Sajnos a gyakorlat figyelmen kívül hagyta ezt, és csak néhány hónapnyi felkészülést biztosított az iskoláknak, pedagógusoknak – ráadásul a digitális oktatásra való átállás időszakában.

A kerettantervek jogi helyzete (nem miniszteri rendeletek) és szabályozási funkciójuk szűkült, így nem tartalmazzák az egyes iskolafokokhoz kapcsolódó nevelésioktatási célokat, feladatokat, mert ezekről a NAT rendelkezik. Differenciáltságuk is eltért a megelőző két évtizedes gyakorlattól. Például csak egy általános középiskolai kerettanterv készült, nem pedig differenciáltan az eltérő iskolatípusokra (gimnázium, szakközépiskola, szakközépiskola). Az alaptanterv inkább kiegészítő eszközként funkcionál, mintsem önálló szabályozási dokumentumként. A különböző tantárgyi kerettantervek nem egységes szerkezetűek, bár általánosan érvényesül bennük a tanulási eredményekben való gondolkodás. Szerkezetük lazább, mint a 2012-es változatok, de az elvárt tanulási eredmények megjelenítésével és a javasolt tevékenységek meghatározásával konkrétabbá tehetik az oktatáspolitikai és a fenntartói ellenőrzési lehetőségeket. Módszertani funkciójuk erősödött, mert a tanulási területhez illeszkedően ajánlott tanuló tevékenységeket is megfogalmaznak.

A történelem kerettantervek szabályozási szemlélete, szerkezete, tanulásfelfogása szorosan igazodik a NATban rögzítettekhez. A 2012-es változatnál vitatott korszakhatárok nem változtak, így az 1945 utáni történelem még hangsúlyosabbá és részletezőbbé vált, hiszen kimaradtak belőle a társadalmi és gazdasági ismeretek. A tartalmi kánon tekintetében érzékelhetően gyengült a Magyarok Európában című sorozat által képviselt szemléletmód, amely a hazai történelemet a klasszikusnak tartott európai normák és értékek (például hatalommegosztás, magántulajdon, egyéniközösségi szabadságjogok) keretébe helyezve tárgyalja. A témák és altémák kiválasztásánál, a címadásoknál néhol az ideológiaiaktualpolitikai törekvések is beazonosíthatók. Például felértékelődtek a magyarság keleti eredetét erősítő motívumok: kiemelt téma lett a Hun Birodalom. Nagyobb hangsúlyt kapott a kereszténység szerepe, a Magyar Királyság iszlám terjeszkedéssel szemben vívott harca a középkorban és a kora újkorban. Bővült a kommunista múlt bűneinek megjelenítése például a rövid életű Tanácsköztársaság részletező feldolgozása vagy a kádári diktatúra témakör címként való kiemelése és tartalma révén. Gyengült ugyanakkor az nézőpont, hogy a XVIII. századtól Magyarország a fejlődő nyugateurópai polgárosodást, a kibővülő szabadságjogok érvényesülését és a nagyarányú gazdasági átalakulást tekintette mintának és elérendő nemzeti célnak. A közmegegyezést nélkülöző vagy a tanárok többsége által kevésbé ismert számos új cím – például az első világháború helyett „nagy háború” – és új topográfiai hely – például Kolinavidék, Szolyva – került be a dokumentumba.

A történelemérettségi követelményeinek 2021-es módosítását az előző évben kiadott NATkerettantervekhez való igazodás és az írásbeli feladatkészítés további standardizá-

ciós szándékaival (mechanikusan elvégezhető pontozhatóság) indokolták. A módosítók sajnálatosan több ponton is szembementek a kerettantervek tananyagcsökkentési eredményeivel és a 2005ben életbe lépett, kompetenciafejlesztésen alapuló, a tanulók differenciált történelmi gondolkodását előtérbe helyező érettségivizsgakonstrukcióval. Mármost implicit módon az ismeretek reprodukálása jelenik meg prioritásként, és nem a forrásokból levont következtetések. A módosítás nyomán megbomlani látszik az ismeretek számonkérése és a kompetenciamérés közötti korábbi egyensúly. Ezt leginkább az igazolja, hogy a két vizsgaszint nem azonos mennyiségű lexikai tudást vár el. Az új, emelt szintű követelményekben a kötelező lexikai ismeretek (fogalmak, nevek, évszámok, helynevek) a 2020as középszintű kerettantervhez képest negyven százalékkal növekedtek. A szemléletváltást az is tükrözi, hogy rövidült a kompetencialista és a történelmi gondolkodásra vonatkozó kompetenciaalapú követelmények száma, és ezek kifejtettsége csökkent a legnagyobb mértékben. Mindez azért különösen problematikus, mert az elmúlt évtizedek tapasztalatai azt mutatják, hogy a vizsgakövetelményeknek komoly hatásuk van nemcsak magára a vizsgára, hanem visszszabályozó szerepük révén jelentősen befolyásolják a mindennapi iskolai gyakorlatot. Félő, hogy az átdolgozott követelmények megerősítik a túlságosan is ismeretközpontú mai tanítási gyakorlatot, ahelyett hogy a narratív kompetenciák fejlesztésére, a problémamegoldásra és a tevékenységközpontú tanulásra ösztönöznének.

Sajnálatos, hogy leállt az érettségi rendszer előző évtized közepén elindulni látszó reformja, amely a két vizsgaszint átgondolását, az adaptív tesztelés érettségi körülmények közötti kipróbálását tűzte ki célul, és a papíralapú vizsga digitális alapra való adaptálási lehetőségeit és feltételeit vizsgálta (Molnár–PásztorKovács, 2015; Szepesi, 2017). Az a fejlesztési javaslat is elakadt, amely a szóbeli helyett – a diákok önkéntes döntése alapján – a projektalapú vizsga letételét is lehetővé tette volna. E lehetőség elmaradásának negatív következményeit a Covidjárvánnyal összefüggő lezárások még inkább felerősítették.

Az írás fókuszának kiválasztását leginkább az igazolja, hogy az elmúlt évtizedek legjelentősebb modernizációs törekvései tartalmi és módszertani szempontból a központilag vezérelt és szabályozott dokumentumokban (a tantervekben, vizsgakövetelményekben, tankönyvekben) diagnosztizálhatók. Ezek a változások egyrészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet és feldolgozásmódok (kompetenciaközpontúság) módosulásában érhetők tetten. Ha a változó Nemzeti alaptanterveket (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) és különösen az érettségi követelményeket (2005, 2015, 2021) vizsgáljuk, akkor összességében azt állapíthatjuk meg – ha sokszor ellentmondások közepette is –, hogy a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítása, valamint a multiperspektivikus szemléletű és tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégia megvalósítási szándéka állt a szabályozási folyamatok középpontjában. A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára.

A központi reformtörekvések – a folyamatosan lengő szabályozási inga – mérlege a fentiek ellenére ellentmondásos. A változtatások ugyanis egyik esetben sem eredmé-

nyeztek rendszerszintű, mélyreható eredményeket és érzékelhető minőségjavulást. A teljes szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság és ebből következően a megmegújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

Az egymást érő tartalmi szabályozási változások, készítésük gyorsuló ütemével fordított arányban, egyre kevésbé épültek be a mindennapi gyakorlatba, és nem megvalósuló tantervekké, hanem mindinkább oktatáspolitikai deklarációkká váltak. A kínálkozó tanulságok közül kiemelhető, hogy a folyamatosan változó (állami) központi szabályozás széles körű implementációs tevékenység autentikus és működő mérési rendszer hiányában, az érintettek aktív bevonása nélkül többnyire alacsony hatékonyságú. Az eredményes reformok nem nélkülözhetik a tudományos normák alkalmazását, a sokoldalú konszenzus keresését, a széles körű szakmai nyilvánosságot és autonómiát, valamint a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását és a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmegosztási képességét.

Az elmúlt évtized reformtörekvései ellenére a következő időszak feladatává válik, hogy megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, amelyben kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde, és meghatározó szerepe lehet a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképeinek, a közélet demokratikus elköteleződésének, az eredményes és méltányos közoktatási rendszer megteremtésére irányuló szándékok közpolitikai és társadalmi elfogadottságának.

Felhasznált irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, Magyar Közlöny, 78. évfolyam, 2012/66., 10708., <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 86. évfolyam, 2020/17., 290–446.
- Benziger, Karl (2017): *The Strong State and Embedded Dissonance – History Education and Populist Politics in Hungary, Yesterday and Today*, 18., <https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/26128>, DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/22230386/2016/n18a4> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Chapman, Arthur (szerk.) (2021): *Knowing History in Schools – Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London, University College London Press, <https://www.uclpress.co.uk/products/130698>, DOI: 10.14324/111.9781787357303 <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51810> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- EMMI rendelet 51/2012. (XII. 21.) a Kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről. EFOP 3.2.15 VEKOP 17201700001 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projekt

- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései, in Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről, Budapest, OFI, 169–186.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva, Magyar Pedagógia, 121. évfolyam, 2021/2., 137–167., http://www.edu.uszeged.hu/mped/document/F.Dardai_Mped20212.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Glatz Ferenc (szerk.) (1990): Magyarok Európában, Budapest, Háttér-Téka.
- Glatz Ferenc (szerk.) (1993): Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához, Budapest, MTA Történelemtudományi Intézet.
- Halász Gábor (2018): Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek, <https://www.oktatas2030.hu/wpcontent/uploads/2020/10/nemzetkzitrendeksgyakorlatok.pdf> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kamp Alfréd (2015): A történelemtanárok tanítási gyakorlatának és a digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek felmérése. Online országos kérdőíves kutatás történelemtanárok körében, a szerző doktori dolgozatának kézírata.
- Kaposi József (2015): Válogatott tanulmányok II. – Tanterv – Történelem – Módszertan, Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt.
- Kaposi József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján, Történelemtanítás, 7. új évfolyam, 2016/1–2., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposijozsefatortenelemtanitaskihivasaieslehetosegiauzj nemzetialpantantervesakerettantervekalapjan070103/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről, Történelemtanítás, 3. új évfolyam, 2012/2–4., <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katonaandrasamegorizvevaltoztatasjegebenazujtortenelemerkettantervekről030209/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kinyó László – Molnár Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák, in Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, http://publicatio.bibl.uszeged.hu/1412/1/Merlegen_KL_MEK.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kojanitz László (2014): A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig, Történelemtanítás, 5. új évfolyam, 2014/1., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/04/kojanitzlaszloakerettanterv> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Lee, Peter (2004): Walking backwards into tomorrow historical consciousness and understanding history, International Journal of Historical Teaching, Learning, and Research, 4. évfolyam, 2004/2., 1–46., DOI:10.18546/HERJ.10.2.07 (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Levesque, Stéphane – Croteau, JeanPhilippe (2020): Beyond History – For Historical Consciousness – Students, Narrative and Memory, Toronto, University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Molnár Gyöngyvér – Pásztor Kovács Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái, Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/4. 49–61.

- OECD (2019): Learning Compass 2030 – Core Foundations for 2030, https://www.oecd.org/education/2030project/teachingandlearning/learning/corefoundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika, Magyar Tudomány, 171. évfolyam, 2010/7., 778–798., http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778798.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Popp, Susanne (2021): „Az emberiség történelme”, „egyetemes történelem”, „világtörténelem”, „nagy történelem” mint az iskolai történelemtanítás didaktikai megközelítései, Történelemtanítás, 12. új évfolyam, 2021/3., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2021/09/suzannepoppaziskolaitortenelemtanitasdidaktikaimegkozelitesei120202/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Schecker, Horst – Parchmann, Ilka (2007): Standards and competence models – The German situation, in Waddington, David – Nentwig, Peter – Schanze, Sascha (szerk.): Making It Comparable – Standards in Science Education, Münster, Waxmann, 147–165.
- Stradling, Robert (2001): Teaching 20th-century European History, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Szepesi Gábor (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból, Történelemtanítás, 8. új évfolyam, 2017/3–4., <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/szepesigaboradigitaliserettsegibevezeteseneklehetosegeatortenelemtantargybol080303/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Wineburg, Sam (2001): Historical thinking and other unnatural acts, Temple University Press, Philadelphia.

Történelmi műveltség – változó történelemtanítás¹

Absztrakt

Az előadás a magyarországi történelemtanítás elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásai tükrében érvel a *történelmi műveltség (historical literacy)* címszó alatt értendő fejlesztési cél elfogadása mellett. Rögzíti a történelmi műveltség fontosabb építőköveit: például narratív megismerés, kollektív identitásképzés, adaptív történelmi gondolkodás képességének elsajátítása. Kiemelten fontosnak tekinti az állampolgári nevelés érdekében a tantárgy társadalomismereti komplexitásának fenntartását, a dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozását, a hazai tradíciókra épülő közös kulturális kódrendszer újragondolását és az aktív tanulást biztosító interaktív módszereket.

Kulcsszavak: ok-okozati összefüggések, különböző forráskönyvek, mintázatok, interaktív és élményalapú tanulás, új pedagógiai módszerek

Historical literacy – changing history teaching

Abstract

This presentation summarizes on which principles it would be worth debating the dilemmas of teaching history in professional circles in the light of changes that have taken place in the past decades, starting with the surreal state of affairs in history teaching in Hungary at present. In this respect, it argues for the adoption of a developmental goal understood under the heading historical literacy. It outlines the most important building blocks of historical literacy: e.g. narrative cognition, collective identity formation, acquiring the ability for adaptive historical thinking. It holds of high importance maintaining the social studies complexity of the subject in the interest of education for citizenship, the multiperspective processing of documents (sources), a rethinking of the common cultural coding system based on Hungarian traditions, and interactive methods that ensure active learning.

Keywords: understanding of causality, identifying different scripts, templates, interactive and enjoyable learning, new pedagogical methods

¹ Az írás első megjelenése: A történelmi műveltség – változó történelemtanítás. In.: *Az új nemzedékek értékrendje.* A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2020. 355-363.

Bevezető

A történelem maga az állandóság, mivel a korábban megtörtént események, jelenségek halmaza. A különböző korok különböző nézőpontból szemlélik a múltat, így az állandóról mindig változó történelmi feldolgozások készülnek. Ennek alapján a történelmi anyag – annak ellenére, hogy évtizedek óta a tanítandó tartalmak az állandóságot, a tradíciót tükrözik – mégis és állandóan változik, hiszen a társadalmi elvárások, a történelemnek komplexebb megközelítése és a tanulásfelfogások változásai óhatatlanul kiényszerítik.

A történelem tanítása az emberiség közös, de változó emlékezetét örökíti át nemzedékről nemzedékre. Az „emlékezet” az elmúlt évszázadokban leggyakrabban a múltról szóló elbeszélésekben, tanításokban jelent meg. A tanításokban hosszú idő óta kitüntetett szerepe volt a mesélőnek, vagy a későbbiekben a tanárnak, aki legtöbbször maga volt a legfontosabb információs forrás. Az új évezred változó tudásfelfogása, az információs forradalom óhatatlanul átalakította ezt a szerepet. Ennek eredményeként egy új „egyensúly” kialakulásának folyamatát érzékelhetjük, amelyben átértékelődik a hagyományos tanári ismeretátadás „mesélés” szerepe, és egyre hangsúlyosabbá válnak a tanulói tevékenységek, pl. az önálló ismeretszerzés, a kreatív és interaktív feladatmegoldás, páros vagy csoportos és hálózatban tanulás, valamint az informatikai eszközökre épülő prezentáció.

Alapelvek

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti- és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség) olyan komplex szemléletű történelemtanítást várnak el, amelyben fontos szerepet jut a zsidó-keresztény, görög-római értékeknek, humanista elveknek, felvilágosodás alap gondolatainak, és a XIX. század uralkodó eszméin alapuló az attitűd formálásnak. A jelen és jövő kihívásai nyomán fenn kell tartani a történelem tantárgy társadalomismereti komplexitását, hogy magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit.

Kiemelten fontos az emlékezéskultúra komplex értelmezése (történetírás, emlékhelyek, személyes történetek) és ennek összekapcsolása a személyes és kollektív identitással, a múlt és a feldolgozott történelem megkülönböztetése, történészi látás- és alkotás mód sajátosságainak megismertetésére, az események és jelenségek multiperspektivikus és kontroverzív megközelítése. Törekedni kell a történelmi problémákat, jelenségeket leegyszerűsítően magyarázó, számos esetben ideológiavezényelt, „folyamatológiára”, „tényfetesizmusra” épülő történelemoktatási gyakorlat meghaladására. A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik a – globális trendeket is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése, *„az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére. „Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni*

a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük.” (Bruner, 1996/2004 idézi Kinyó, 2005)

Flexibilisebbé, rugalmasabbá kell tenni az iskolai keretekben feldolgozott történelmi tartalmak kijelölését, hogy a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítésének szándéka és a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen. Megkerülhetetlennek látszik a modern és jelenkor súlyának növelése, a globális és lokális témák új egyensúlyának megtalálása. Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. A megváltozott tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás (‘meaningful learning’), amely a tanulók egyéni érdeklődésével és motivációjával szorosan összefügg.

Élményalapú, a *tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell* az iskolai feldolgozás középpontjába tenni, amelyek tartalmazzák a *narratív szemlélet, gondolkozásmód* építőelemeit: az idő- és a térdimenzió, a szereplők és viszonyaik, az előzmények, feltételek, okok, következmények rendszere, a realitás és a fikció megkülönböztetése megismerhetővé válik, és implicit módon valamilyen *transzferálható sémákat, tanulságokat* (érzelmi, intellektuális, erkölcsi) is magukban hordoznak. A narratív sémák megismerése, alkalmazása egy olyan tanulási technika, amely komoly transzferhatással rendelkezik, és a kognitív pszichológiai kutatások szerint nagyban segítheti az általános a tanulási képességek elsajátítását. (Molnár, 2002)

A nemzetközi ajánlások a *történelmi kulcskompetenciák* fejlesztésében alapvetően a *történelmi dokumentumok* (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák (Strandling, 2001). Továbbá egyre inkább elvárásként jelenik meg a dokumentumok értelmezéséhez szükséges ún. *nyelvi vagy egyéb kommunikációs* (pl. vizuális) kódok, manipulációra alkalmas *eszközök és technikák* beazonosítása. A forrásfeldolgozások kapcsán tudatosítani szükséges, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdeklődésgörögök, és a ma vagy a jövő újszerűnek tűnő jelenségei a történelem segítségével analógiásan értelmezhetők, „keretezhetők”. A médiaműveltséghez és az aktív tanulás-hoz kötődően pedig a különböző ajánlásokban a produktív és kreatív prezentációk készítésének elsajátítása és alkalmazása jelenik meg.

Kiemelten kell foglalkozni a *történelmi gondolkodás fejlesztésével*, amely többek között az események és jelenségek okainak és következményeinek feltárását, illetve az ezeken belüli hierarchia (jelentőség) felfedezését jelenti. Továbbá a történelmi analógiák felismertetésére a narratívumokból kihámozható *„rejtett történet-szervező sémák”*, (Pataki, 2010) mintázatok (template) beazonosítását. Például: békés életmód → idegen erők támadása → válság, szenvedés → hősiesség küzdelem → végül győzelem az idegen erők fölött → béke. A mintázatok felismertetése paradox módon egyszerre várja el a konvergens (összetartó) és divergens (széttartó) gondolkodás fejlesztését, alkalmazását, mivel egyszerre kell összpontosítani magukra a tényekre, valamint az ezeket előidéző és ezekből következő explicit és implicit okokra, feltételekre és következményekre.

Célok, pillérek, eszközök

Az átalakuló, egyre komplexebbé váló emlékezéskultúra és sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás nyomán értelemszerűen új célok, feladatok, eszközök és módszerek fogalmazóhatók meg az aktuálisan korszerű, jövőorientált történelemtanításhoz kapcsolódóan. Ebből is következően fogalmazódott meg, hogy **a történelmi műveltség** (historical literacy) kialakítását kellene általános fejlesztési célként a történelemoktatás középpontjába állítani.

Mit is jelent ez? Olyan összetett és flexibilis tudáskészletet, amely az általános emberi normák és az alapvető állampolgári kompetenciák (pl. demokratikus viselkedési szabályok) elfogadására épül, komplex módon a transzverzális készségekre (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kooperativitás) támaszkodik, de hangsúlyosan része az induktív/deduktív és narratív megismerési módszer, az alternatívákban való vizsgálódás képessége, a tudástranszfer, az analógiás és adaptív gondolkodás. Tartalmazza a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képességét, az ehhez kapcsolódó értelmezési keretrendszert, hogy elősegítsék a múlt és a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését. A fejlesztési célrendszer komplex társadalomtudományi megközelítésben gondolkodik, és magába foglalja a tradicionális kulturális kódrendszer átörökítésének célrendszerét, mint a nemzedékek közötti kapcsolattartás meghatározó elemét, továbbá elvárja a 21. század elején a nemzetközi történelemdidaktikában beazonosított történelmi kulcskompetenciák kialakítását és alkalmazását. Ez utóbbi pedig kiemelten fontosnak tartja az emlékezéskultúra komplex értelmezését, a kritikai gondolkodás fejlesztését, a kommunikációt és ezen belül az ún. nyelvi kódok értelmezését, illetve a produktív és kreatív prezentációk alkalmazásának képességét. Ebből is következően az ismeretek elsajátítása, képességek fejlesztése mellett fontos szerepet szán az attitűdformálásnak, különösképpen a szociális érzékek és az állampolgári tudatosság területein.

A történelmi műveltség fejlesztésének javasolt pillérei: a narratív megismerés, történelmi alkotás és látásmód megértése, a történelmi gondolkodás és problémamegoldás fejlesztése.

Narratív megismerés

A kulturális pszichológia a megismerés két aspektusát különbözteti meg. Az egyiket paradigmaticusnak nevezi, mivel elvont fogalmakkal dolgozik, a logika eszköztudományát használja, és alapvetően oksági összefüggéseket keres. E gondolkodási forma jellemző módon valamilyen tételek, állítások igazolását vagy cáfolását végzi. A másik gondolkodási forma a történelem tanulmányozása szempontjából különösképpen fontos, hiszen ez a megismert történetekre, más szóval narratívákra épül, és tartalmát nem a szabályokkal igazolható oksági összefüggések jelentik, hanem konkrét történetek, amelyeknek szereplői emberek.

A fentiekből is következően a tanulási folyamatban konkrét történetek megismerésével, feldolgozásával alapozható meg a narratív szemléletmód, gondolkodás építőkövei: az idő- és a térdimenzió, a szereplők viszonyrendszere, a történetek kontextusa (pl. előzmények,

feltételek, következmények). Ezek már kisiskolás korban, a történetek feldolgozása révén beazonosíthatók, elsajátíthatók és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés alapjaivá. A magasabb iskolai fokozatban – a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági viszonyrendszere alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

Az egyedi történetek feldolgozása során induktív, deduktív, analógiás stb. megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett korrelatív gondolkodásra is szükség van. Amely révén például felfedezhetők és beazonosíthatók analógiás történelmi helyzetek, jelenségek és kihámozhatóvá válnak olyan mögöttes mintázatok, „amelyek rejtett történetsszerző sémaként” értelmezhetők.

A történetek feldolgozása során alakulhatnak ki, a történetssémák vagy forogatókönyvek, amelyek egy másik, későbbi történet keretezését, értelmezését tehetik lehetővé. A megismert történetssémák, forogatókönyvek komoly információfeldolgozási technikát közvetítenek, hiszen egy-egy történetet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítünk ki, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert – tapasztalataink mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak, alkalmazásuk komoly transzferhatással bír és nagyban segítheti az általános tanulási képességek elsajátítását.

Az elmúlt évtizedek kutatásai alapján egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kollektív narratívumok, amelyek egy közösség közös emlékezeteként jönnek létre és hagyományozódnak tovább, milyen lényeges szerepet töltenek be a társadalmi szocializáció szempontjából. „Az elbeszélések csoportképző és identitásfenntartó funkciója különösképpen szembeötlő a nagy nemzeti elbeszélések esetében (mitológiák, mondavilág, eredetmagyarázatok, a nemzeti történelem szimbolikus jelentést öltött – pozitív és negatív – eseményei). A közösség új tagja – akár kívülről lép soraiba, akár a felnövekvő generációk természetes szocializációja útján nő bele – e csoportelbeszélések átvétele és személyes megélése nyomán lesz részese a szűkebb vagy tágabb közösség élmény- és hagyományvilágának: általuk részesedik a csoportidentitás tartalmaiban.” (Pataki, 2003)

A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik – a globalizáció következményeit is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése az általános és középiskolai történelemoktatásban, hiszen „minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felserdülő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régióinkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról –, amelyet sugallt.” (Kinyó, 2005. 111.)

A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó történetek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. Mindez azt jelenti, hogy a szaktanár történetválasztási szempontja a tanulókból kell, hogy kiinduljon, és tisztában kell lennie azzal a tudástranszferre támaszkodó elmélettel, miszerint „amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban”. (Molnár, 2002). Ez a felismerés eredményezheti a tartalmi „szélesség”, a számtalan rövid, tényszerű feltevés helyett a „mélység” előtérbe állítását (study of depth), (Knausz, 2003), vagyis egy adott

téma sokoldalú megismerést, hosszantartó tanulmányozását. Ez pedig a gyakorlatban azt jelentheti, hogy sokkal kevesebb ún. hagyományos tartalom feldolgozásával is eredményesen lehet megismerni jelenségeket, folyamatokat, ha azokat kellően motivált légkörben, értelmezett és sokoldalú módon, a diákok aktív közreműködésével dolgoztatjuk fel.

A fentiekből is adódóan egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál növelni kell a szaktanári szakmai autonómiát, hogy minél szélesebb jogosítvánnyal rendelkezzenek a tanárok a feldolgozandó témák kiválasztásánál, hogy a diákok érdeklődésének megfelelően tudják a gyakorlatban a tanórákat tervezni. Élményalapú, a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell az iskolai feldolgozás közép-pontjába tenni, amelyek tartalmazzák a narratív szemlélet, gondolkozásmód építőelemeit.

A történelmi alkotás-, és látásmód megismerése

A történelmi tanulmányok során szükségesnek látszik bemutatni történelmi alkotásmód meghatározó jellemzőit, pl. hogy egy „hétköznapi” esemény miként válik megkerülhetetlen történelmi tényvé a kollektív emlékezet és a történelmi értelmezés, feldolgozás során. Továbbá ebben az összefüggésrendszerben az adott történelmi esemény milyen okokkal és következményekkel magyarázható. Hasonló fontosságú annak a felismertetése is, hogy nem mindegy, hogy a múltról tudottakat, vagyis a történelmet honnan – milyen források alapján – ismerjük (pl. eredeti dokumentum, korabeli vagy későbbi történetírói munka), és amit ismerünk, azt mennyire támasztják alá más típusú bizonyítékok vagy feldolgozások, interpretációk, vagyis miként azonosítható be egy adott nézőpont.

A dokumentumok feldolgozásánál általános szempontként rögzíthető a történelmi körülmények, illetve az ezekhez kapcsolódó háttér feltárása, és a szerző vagy alkotó (és egyes esetekben, pl. levélnél a címzett) beazonosítása, továbbá a műfaj meghatározása (szöveg, kép stb.) és az ebből fakadó sajátosságok ismerete. A fentiekén kívül elengedhetetlen a dokumentumban található, illetve kapcsolódó adatok (nevek, dátumok, fogalmak) kigyűjtése, a keletkezés vagy létrehozás és szándékának azonosítása, illetve a megjelenő állítások, vélemények, magyarázatok összegyűjtése, rendszerezése, a szerzői nézőpont felismerése, továbbá a hitelesség és megbízhatóság vizsgálata, pl. megjelenő szerzői szándékok ütköztetése más dokumentumokkal, forrásokkal, történelmi munkákkal (Szabó–Kaposi, 2006).

A dokumentumok feloldozásánál kritikai gondolkodást kell alkalmazniuk a diákoknak, hogy a történelmi dokumentumokban meglássák az azokat létrehozó szerzők érdekeit, elfogultságát, szubjektívizmusát stb., vagyis hogy miként azonosítható be egy adott nézőpont, amely a forrásból, illetve annak kontextusából következik. Fontos volna, hogy a diákok azt is megértsék, „*a dokumentumok önmagukban nem »csinálnak« történelmet; sőt fordítva, a történelem csinálja a dokumentumokat.*” (Lukács, 2005:66) Vagyis miként használja föl ezeket a történelmes az általa készítendő konstrukció érdekében, mert a történelmi alkotás megértése olyan ún. szakértői tudást biztosít számukra, amely magának a történelemtudománynak a megértését teszi lehetővé.

A múlt eseményeinek történelemmé formálásában (a tények, események történetírásá alakításában) is meghatározó jelentőségű az a paradoxon, hogy a történelmi időben, térben játszódó események egyszerre mutatják a múlt állandó jelenlétét, folyamatosságát (pl. életviszonyokban, gondolkodásmódban, mentalitásban) és jelzik a múlt folyamatos változásait (pl. technikai eszközökben, a természethez való viszonyulásban). Továbbá felismerje az induktív gondolkodás jellemzőit, hiszen a történelemtudomány az egyedi jelenségek általánosítása révén alkot. Az induktív gondolkodás teremti meg azokat az értelmezési kereteket, sémákat, melyek egy-egy történelmi konstrukció feldolgozásához szükségesek (Gyurgyák–Kisantal, 2006). Természetesen a deduktív, illetve az analógiás gondolkodásmódnak is komoly szerepe van a történelmi tanulmányok során, hiszen ezek révén válik lehetővé a jelenben vagy a jövőben tapasztalható folyamatok, jelenségek beazonosítása, értelmezése. Továbbá alkalmas lehet a módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére (Molnár, 2002). Ennek révén sokkal intenzívebben jelenhetnek meg a múlt feldolgozása kapcsán azok a fejlesztési célok, melyek az empátia, a tolerancia és a különbözőségek iránti elfogadást tűzik ki. Ezzel párhuzamosan széles körű lehetőség nyílik a történelmi események és jelenségek értelmezésekor az eltérő nézőpontokban megjelenő hasonlóságok és különbözőségek feltárására.

A történelmi tanulmányok során kikerülhetetlen, hogy a diákok felismerjék azt, hogy a történész munkájában miként azonosítható be az a koordinátarendszert, amelyben a lejegyzett, dokumentált, illetve csak a személyes vagy kollektív emlékezetben megjelenő múlt konstruálódik, azaz történelemmé alakul. Továbbá, hogy a feldolgozás milyen mértékben alkalmazza a tudományos normákat, és az ezek érvényesítését jelentő eljárásrendet (protokoll), a kutatói alapszerektől, a feldolgozási kérdéseken át, a téma vagy jelenség kontextuálisáig. Ez az a szakértőinek nevezett tudás, amely több konkrét történelmi esemény sokoldalú, alapos feldolgozásával alakítható ki, és hosszú távon komoly transzfer potenciállal rendelkezik. Aki ugyanis a történészi munka minden „szakmai fogását” elsajátítja, nemcsak arra lehet képes, hogy a protokoll vizsgálatával meg tudja különböztetni a tudományos és tudománytalan feldolgozásokat, hanem arra is, hogy a későbbiekben egy addig számára ismeretlen új eseményt, jelenséget ezen szempontrendszer alapján dolgozzon fel.

Történelmi gondolkodás

A nemzetközi és a hazai történelemdidaktika az elmúlt évtizedekben lényegesen meghaladta a történelmi gondolkodás hagyományos leegyszerűsítő értelmezését, miszerint a megtanult ismeretek mennyiségét és összetettségét tekintették történelmi gondolkodásnak. Mára egyre elfogadottabbá vált az a megközelítés, miszerint a történelmi gondolkodás egy bonyolult szövetű komplex tudáskészletet jelent. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy konszenzusos standardok fogalmazódtak meg, de azt igen, hogy számos elemében már körvonalazódnak a meghatározó építőkockák és ezek fejlesztési módszerei.

A történelmi gondolkodás összetett és hosszabb ideig tartó különböző tanulási tevékenységek gyakorlása által alakul ki, több, egymással is kölcsönhatásban álló és változó építőelemek sajátos kapcsolatrendszeréből. Komplexitásából adódóan egyrészt a történelmi tartalmakhoz, témákhoz (a történészi szemlélethez) kapcsolódó sajátos intel-

lektuális kompetenciák, másrészt a tudásépítés általános módszertanához köthető elemek alkotják. Ennek lényege, hogy olyan felkészítési folyamat valósuljon meg, amely a gondolkodáshoz, a történelmi tudat kialakulásához szükséges szakmai és módszertani kompetenciákat tervszerű, rendszerezett fejlesztés keretében valósítja meg. Olyan motiváló környezet teremtsődjön – a tanulóknak delegált egyéni vagy csoportos feladatok révén –, amely egyszerre kívánja meg a diákoktól az intellektuális és az emocionális erőfeszítést, a magasabb rendű gondolkodási szintek alkalmazását, melyek eredményeként explicit módon történelmi ismeretekhez jutnak, míg implicit módon kialakul bennük a történelem értelmezésének – például az analógiás gondolkodásnak – a képessége.

A történelmi gondolkodás néhány eleme (az idő- és a térdimenzió, a szereplők és a cselekmény kapcsolata, előzmények felfedezése, következmények magyarázata) konkrét egyedi történetek feldolgozása által kisiskolás korban kialakítható. E folyamatban ugyanakkor fontos a realitás és a fikció megkülönböztetésének folyamatosan kialakítandó képessége (Kratochvíl, 2014. 205–209.). A magasabb iskolai fokozatban – nemegyszer a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az oksági gondolkodás, annak tudatosítása, hogy egy eseménynek, jelenségnek több oka és következménye van, és az okok nem mindig vezethetők vissza racionális helyzetértelmezésekre, döntésekre.

Az új szemléletű történelemtanítás, miközben hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányul, meghatározó módon felhasználja a tudástranszferben és ennek különböző helyzetekben történő adaptálásában rejlő lehetőségeket, jelentősebb szerepet szán a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudáskészlet kialakításának.

1. táblázat A történelmi műveltség kompetenciatartományai

Módszertani kompetenciák	<p style="text-align: center;">FLEXIBILIS TARTALMAK:</p> <p style="text-align: center;">Az emberi civilizáció történetéből és a nemzeti történelemből</p> <p style="text-align: center;">Jelenkori globális és lokális problémákból, állampolgársági ismeretekből.</p>	Intellektuális kompetenciák
Megfigyelés és vizsgálódás, összehasonlítás, csoportosítás, osztályozás, rendszerezés.		Időbeli és térbeli tájékozódás
Adatgyűjtés, számítás, rendszerezés, tervezés, modellalkotás. Információkezelés és feldolgozás, IKT-eszközök, technikák alkalmazása.		Narratív szemlélet, oksági gondolkodás, alternatívák felismerése, alkalmazása.
Személyes és társas kompetenciák		Multiperspektivikus megközelítés, analógiás gondolkodás, mintázatok felismerése.
Nyitottság, empátia, társas együttműködés, kreativitás, reflektív attitűd.		Kritikai gondolkodás, problémamegoldás.
A társadalmi érzékenység, felelősségérzet, pozitív gondolkodás, etikai érzék.		Kommunikációs kompetenciák
		Szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, digitális információforrások alkalmazása, audiovizuális szemléletmód, prezentációs technikák alkalmazása, interaktivitás (konnektivitás).

Az új típusú történelemtanítás olyan differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek *„a múlt-jelen-jövő hármas dimenziójában az adatok, a tények, a fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)”* alkalmazására (F. Dárdai, 2006. 95–105.). Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képessége, illetve az ehhez kapcsolódó adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely révén *„a feldolgozott események, megismert folyamatok jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazhatók”* és elősegítik a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését (Lee, 2004; Id: Kojanitz, 2013). Mindez egyre komplexebb történelemtanítást vár el, amely magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit is. *„Olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttese, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.”* (Hoskins–Crick, 2008) Ezek együttes fejlesztése járulhat hozzá a korszerű történelmi gondolkodáshoz, amelynek révén a tanulóknál tudatosul, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és felismerik, hogy a történelem segítségével a ma jelenségei *„keretezhetőek”*, vagyis jobban értelmezhetőek.

Problémamegoldás

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, ahol elsősorban nem a tanultak reprodukcióját, hanem értelmi és érzelmi kihívást jelentő feladatok, problémák megoldását, amelyek nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várják el a diákoktól. A problémaközpontú feldolgozás a szakirodalomban a problémaorientált (problem based learning) vagy felfedezettő (discovery learning), illetve kutatás vagy kérdés alapú (inquiry based learning) tanulásként azonosítható. Ez a megközelítés nem a történelmi ismeretek mechanikus megtanulására helyezi a hangsúlyt, hanem azon a *„felismerésen alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kontextus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében* (Hmalo–Silver, 2004; Jonassen, 1997., 1999). *A tudáshiány felismerése és az ebből fakadó problémahelyzet pedig felkelti a tanulók kíváncsiságát és növeli a feladatok elvégzésére irányuló koncentrációt* (Brown, Collins és Duguid, 1989. 10; Gordon, 1998. 11; Newmann és mtsai, 1996. 12; VanSickle és Hoge, 1991. 13)” (Id. Kojanitz, 2010. 66.)

A problémaközpontú történelemtanítás nem az eseményekhez, jelenségekhez köthető *Ki, Mikor? Hol?* szokványos kérdéseket állítja középpontba, hanem a *„MIÉRTEK?”* sokoldalú megvilágítására helyezi a hangsúlyt. Ennek keretében arra törekszik, hogy a tanulók a különböző történelmi dokumentumok, kérdésvetések összekapcsolásával sokoldalúan járják körül a felvetett problémát, és jussanak el valamilyen magyarázatok, értelmezések

megfogalmazásáig. Olyan szemléletmód kialakítását célozza meg, amely a meglévő ismeretek kiszélesítésére ösztönöz, és olyan új látásmódot alakít ki, amely a magától értetődőt is képes megkérdőjelezni. Arra készíti a tanulót, hogy legyen képes a történelemből vett kielégítő válaszokat saját cselekvésére, saját világnézetére is vonatkoztatni.

A problémamegoldó feladatok gondolkodásmódjának egyik fontos ismertetőjegye, hogy „a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, további ismertetőjegye, hogy tartalmaik nemegyszer tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak, alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket (drámapedagógia, projekt stb.) igényel, és funkciójukból adódóan fejlesztő értékelés társul hozzájuk. Jellemzőségük továbbá, hogy motivációs bázisuk váratlanságot és kíváncsiságot keltő, azzal a céllal, hogy olyan tanulási helyzet alakuljon ki, mely belső (intrinsic) tanulási motivációt hoz létre (Réthy, 1998. 65.), hiszen ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető.

A problémaközpontú tanulás jellemző gyakorlata az, hogy a feldolgozás fókuszba egy alaposan végiggondolt és körültekintően kiválasztott probléma vagy motiváló kérdés, amelynek többoldalú megvizsgálása, elemzése jelenti a tanár és a diákok közös munkájának alapját. A feldolgozás a probléma összetettségétől függően megvalósítható egy tanóra, kurzus (téma, félév stb.) folyamán és projekttanítás keretében is. A problémaközpontú tanulási folyamat általában három szakaszra tagolható. Az első ún. motivációs fázisban – legtöbbször egy vagy több történeti dokumentum kapcsán, amelyek alkalmasak az érdeklődés felkeltésére – megtörténik a probléma azonosítása. Akkor jó a felvetett probléma, ha a motiváció felkeltése mellett hipotézisalkotásra, az okok továbbgondolására és olyan eszközöknek a megkeresésére készíti a diákokat, amellyel az adott probléma – akár többféleképpen is – értelmezhető, megoldható. A második, megoldási fázis során a tanulók önállóan, párban, vagy csoportban elemző, oknyomozó munkával, előre megadott vagy a tanuló által gyűjtött információk, dokumentumok segítségével, a legkülönbözőbb tanulási formákkal (páros munka, csoportmunka, szimulációs játék, szerepjáték, beszélgetés) igazolják vagy elvetik a maguk által megkonstruált hipotézist, értelmezést, magyarázatot. Az utófázis során megvitatják, rendszerezik az összegyűjtött eredményeket (adatokat, tényeket, állításokat, kételyeket, tanulságokat) és ha mód van rá, saját magukra, élethelyzetükre vonatkoztatják. Továbbá meghatározhatják a probléma feldolgozásából adódó lehetséges és szükséges egyéni vagy közösségi cselekvéseket. Az ilyen típusú feldolgozás serkentően hathat a gondolkodási folyamatokra (pl. érvelés, kritikai gondolkodás, kreativitás), fejlesztheti a különböző típusú gondolkodási képességeket (osztályozás, összehasonlítás, analógia, extrapolálás stb.), ugyanis a feladatok feldolgozása (közös megbeszélés, vita stb.) során nem egyszer az előre elképzelt megoldásoktól eltérőek is előkerülhetnek.

A kompetenciafejlesztés középpontba állítása, a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a feladatok státuszának megváltozását. A feladat – mint a tananyag-feldolgozás és a személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében az aktív tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan a tanulók és pedagógusok közötti interakciók

fontosságát és újszerű tanulásszervezési eljárások (epocha, projekt, stb.) megjelenését tették szükségessé, illetve újszerű feladatmegoldási formák (portfólió, prezentáció stb.) és módszerek jelentek meg (drámapedagógia, storyline, gemifikáció stb.).

Az újszerű, értelmes tanulást igénylő feladatoknak széles tárháza ismert a gondolat-térképtől kezdve, a kódváltást igénylő (pl. képből szöveg készítése) és a vizuális rendezők (diagramok, táblázatok rajzolása) alkalmazásán át, a komoly interaktivitást igénylő disputáig (strukturált vita). Történelemből kiemelt elvárás a kulcskompetenciák fejlesztése, így különösen hasznos a különböző típusú összehasonlításokat elváró feladatok alkalmazása: például fogalmak: (hűbéres, familiáris), korszakok (középkor, újkor), régiók (centrum, periféria), történelmi személyek és ugyanazon esemény leírása más-más szemléletű, műfajú dokumentumokban. Feltétlenül szükségesnek látszik kontextualizációs feladatok alkalmazása is, például annak bemutatása, hogy egy konkrét helyi vagy regionális történelmi esemény, jelenség milyen módokon hozható összefüggésbe egy kontinensen zajló vagy az egész világra kiterjedő folyamatokkal. Mindenképpen szükséges az oknyomozó típusú feladatok alkalmazása: például: különböző kódok (verbális, vizuális) vizsgálata, érvek és bizonyítékok megjelenése, analógiák, mintázatok felismerése, a dokumentum szerzőjének vagy a magunk elfogultságának, előítéleteink beazonosítása. Ugyancsak támogathatók azok a kreativitást és kommunikációt fejlesztő feladatok, amelyek valamilyen produktumot várnak el a diákoktól például prezentációk, plakátok, elképzelt (pár)beszéd, filmek, interjúk, képregények készítése, érvelő esszé írása, vagy induló honlap nyitó struktúrájának megtervezése.

Az új típusú feladatoknál az aktív tanulói tevékenységek kerülnek középpontba, cél a motiváció, érintettség felkeltése, valamint az értelmes és élményszerű tanulás elősegítése, kíváncsiságot felkeltő tanulási helyzetben. Továbbá a megoldási próbálkozások támogatása, hipotézisek felállításának ösztönzése, modellek megalkotásának serkentése, a tanulás örömeinek megtapasztalása. A folyamatban a pedagógus a tanulói önbizalom növelésének érdekében a változatos tanulási környezet megteremtésével, empátikus reflexióival és a formatív értékelés különböző eszközeivel tudja leghatékonyabban támogatni a diákokat.

Összegzés

A következő időszak kiemelt feladata lesz, hogy az eredményekből a változó tudás- és tanuláselméletekre támaszkodva megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása. Ebben a nagyarányú átalakítási folyamatban kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empátikus párbeszéde. Már csak azért is, mert az elmúlt évtizedek felemás eredményei ennek hiányára is visszavezethetők. Nehéz, de megkerülhetetlen feladatnak látszik a történelemtanítás küldetésének konszenzusos újradefiniálása, a fejlesztési célok és tartalmak új egyensúlyának megteremtése, a didaktikai elvek és módszerek rendszerének áttekintése. E folyamatban a nemzetközi tapasztalatok szerint az eddigieknél

nagyobb figyelmet kell kapni a pedagógiai autonómia és a helyi innovációs törekvések segítésének, az új szemléletű osztálytermi folyamatok támogatásának.

Az írás az új kihívásokra választ kereső történelemtanítás elmúlt évtizedében bekövetkezett változásai tükrében arra tesz kísérletet, hogy összefoglalja, mely általános cél és alapelvek mentén lenne érdemes szakmai körökben megvitatni az aktuálisan korszerű történelemtanítás dilemmáit. Ennek kapcsán érvel a történelmi műveltség (historical literacy) címszó alatt értendő fejlesztési célok kialakításának szükségessége mellett. Rögzíti a történelmi műveltség fontosabb építőköveit: például a narratív megismerés, kollektív identitásképzés, a történelmi látásmód megismerése, analógiák, mintázatok felismerése vagy az adaptív történelmi gondolkodás képességének elsajátítása mellett. Kiemelten fontosnak tekinti az állampolgári nevelés érdekében a tantárgy társadalomismereti komplexitásának fenntartását, a konkrét történetek és változatos történelmi dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozását, és ezzel összefüggésben hazai tradíciókra épülő közös kulturális kódrendszer kialakítását, valamint az aktív tanulást biztosító interaktív módszerek gazdag repertoárjának alkalmazását. Mindezt annak reményében teszi, hogy a következő nemzedékek reális múltismerettel és történelmi tudattal tudják szemlélni a jövő helyi, regionális, nemzeti, európai és globális kérdéseit.

A közéleti és oktatáspolitikai folyamatok legalább kétféle, markánsan eltérő szcenárió tétiténnek előre. Az egyik – összefüggésben a múltért folyó, mindennapi politikai küzdelemmel és a közélet elsekélyesedésével, a pedagógiai gyakorlat mindennapi gondjaival – az eddigi modernizációs eredmények (pl. multiperspektivikus, kompetencia-közpon-tú és tevékenységalapú tanulási gyakorlat) egyfajta mellékvágányra terelésével járhat. A másik – összefüggésben a demokratikus elvek és gyakorlat kiteljesedésével, az európai értékek iránti elkötelezettséggel, a differenciáltabb történelmi gondolkodás és tudat tágabb horizontba helyezésével – a hazai emlékezőskultúra modernizációját, valamint a mai kor kihívásaira sokkal jobban reflektáló és – aktívabb társadalmi és közéleti magatartás térnyerésével együtt hosszabb-rövidebb időtávban – a történelemtanítás szakdi-daktikai és módszertani kultúraváltását eredményezheti.

Irodalomjegyzék

- Bruner, Jerome (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 50. Idézi: Kinyó (2005) 113.
- F. Dárdai Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLI*. Budapest.
- Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.) (2006): *Történelemelmélet I-II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.
- Hoskins, Bryony – Crick, Ruth Deakin (2008): *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ispra. 3

- Kinyó László (2005): *A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban*. Magyar Pedagógia, 105. évf. 2. sz. 113. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. Iskolakultúra, 2010. 9. sz. 65–81.
- Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 2. sz. 28–47.
- Kratochvíl, Viliam (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs.
- Lee Peter, 2004; Idézi Kojanitz László (2013): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 23. évf. 2. sz. 28–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Lukacs, John (2005): Egy nagy korszak végén. Európa Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2002): *A tudástranszfer*. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz. 67. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Stradling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- Pataki Ferenc (2010): *Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika*. Magyar Tudomány, 171. évf. 7. sz. 789. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Réthy Endréné (1998): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabó Márta – Kaposi József: Módszerek a források feldolgozásához. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2017/12/modszerek_a_forrasok_felhasz-2.docx (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Történelem – tanítás és tanárképzés¹ Helyzetkép és fejlesztési javaslatok

Absztrakt

A tanulmány döntően a magyarországi történelemtanítás változásait mutatja be az ezredfordulót követő másfél évtized alapján. Az írás kitér a történettudomány és történetírás változásaira, a tudásfelfogás módosítására és az ezekből következő pedagógusszerep módosulására. Bemutatja a történelemtanítást jelentős mértékben meghatározó tartalmi szabályozók változásainak jellemzőit, így érinti a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és az érettségi követelmények, tankönyvek szemléletének, valamint a mindennapi tanítási gyakorlatnak a változásait. Rámutat ezen dokumentumban megjelenő történelemfelfogásra és az új történelemdidaktikai megközelítésekre (pl. integratív és komplex társadalomtudományi megközelítés, multiperspektivikus szemlélet, forrásközpontú és tevékenységalapú tanítási gyakorlat). Felhívja a figyelmet a tartalmi szabályozás módosításánál a szakmai konszenzuseresés és a nyilvánosság fontosságára.

Az írás érinti a tanárképzés és tanártovábbképzés terén bekövetkezett jogi és szemléletbeli változásokat, érinti a bologna-rendszer átalakítását, az osztatlan tanárképzés bevezetésének körülményeit. A történelemtanárképzés jövőjére vonatkozóan – az eddigi tapasztalatok alapján – mindenképpen arra kellene törekedni, hogy markánsabban jelenjenek meg benne a közoktatásból származó igények.

A történelemtanítással összefüggő jelenségek, folyamatok áttekintése azt mutatja, hogy azok minden ellentmondásossága ellenére az elmúlt másfél évtizedben jelentős változások diagnosztizálhatók a tartalmi szabályozókban, tankönyvekben, tanárképzésben és a tanítási gyakorlatban is. Ezek a változások jórészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, a kompetenciaközpontúság erősödésében és a módszerek, feldolgozásmódok gazdagodásában érhetők tetten.

Az írás a történelemoktatás jövőjét illetően egy negatív és egy pozitív forgatókönyv lehetőségét fogalmazza meg.

Kulcsszavak: történelmi gondolkodás, komplex társadalomtudományi szemlélet, tartalmi szabályozók, tudásfelfogás, pedagógiai gyakorlat, tanárképzés.

History - Teaching and Teacher Training.

Abstract

The study mainly shows the changes of history teaching in Hungary in the decade and a half after the start of the millennium. It addresses the changes to the study of history

¹ Az írás első megjelenése: Szőke-Milinte Enikő (ed.): Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 2018, Budapest. https://btk.ppke.hu/storage/tiny_mce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20k%C3%BCldet%C3%A9s.pdf

and historiography, as well as to the perception of knowledge and the resulting changes to the role of the teacher. It presents the characteristics of changes to content regulation that determine history teaching to a significant degree, including changes to the National Core Curriculum, framework curricula and school-leaving examination requirements, as well as to the approach of textbooks, and everyday teaching practices. It shows the concept of history and the new approaches of history didactics that appear in these documents (e.g. the integrative and complex social sciences approach, the multiperspective approach, source-centered and activity-based teaching practices). It also highlights the importance of seeking professional consensus and sharing with the public in the case of changes to content regulation.

The paper touches on the changes, both legal and involving approach, to teacher training and continuing education, as well as on the restructuring of the Bologna system, and the circumstances of the introduction of single-tier teacher training. With regard to the future of history teacher training – based on experience until now – efforts should certainly be made to allow a more marked appearance of the needs of public education.

The overview of the phenomena and processes related to history teaching show that, in spite of all contradictions, significant changes can be seen in content regulation, textbooks, teacher training and teaching practices, too, in the past decade and a half. These changes can be seen, in large part, in shifts of emphasis on teaching material content, in the strengthening of competency-centered education and the enrichment of methods of processing.

With regard to the future of history instruction, the opportunities presented by a negative and a positive scenario are outlined.

Keywords: historical thinking, complex social sciences approach, content regulation, perception of knowledge, teaching practices, teacher training.

Bevezetés

Ókori hagyományként él a köztudatban az, hogy a „történelem az élet tanítómestere”. E mondás azt feltételezné, hogy az emberiség tanult a múltjából és az egyszer elkövetett hibákat és bűnöket már nem ismétli meg. Sajnos – és erre már nagyon sokan rámutattak – nincs így. Hiába vált a 19. század során minden európai iskolarendszer részévé a történelem tantárgy tanítása, mégis ránk köszöntött a háborúkkal és népiirtásokkal terhelt „*pocsék XX. század*” (Kosáry Domokos). Sajnos a mai világunk újabb kihívásai, az ún. globális problémák sem feltétlenül kecsegtetnek sok jóval a jövőt illetően.

Az előbbiekből is következően az emlékezetkultúra és történetírás hazai helyzete nincs könnyű helyzetben, különösképpen azért sem, mert az elmúlt század folyamán – összekapcsolódva „hét rendszerváltással” – nagyjából hétszer írtuk újra történelmünket. Úgy tűnik, folyamatos a múltért folyó küzdelem, és minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keres és kínál. Sajnos e küzdelemben az egyszerű „előjelváltások” dominálnak – amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, és fordítva – ahelyett, hogy a narratívák a múlt bonyolult összefüggéseit próbálnák meg értelmezni. A múltért folyó állandó harc természetesen nem könnyíti a történelemtanítás helyzetét.

A történelemtanítás nehéz helyzetét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy számos tanár arról panaszkodik, hogy diákjai nem értik és nem is nagyon szeretik a történelmet, továbbá a felsőoktatásban tanítók is nem egyszer azt fogalmazzák meg, hogy nem elegendő a tanárképzésre belépő hallgatók felkészültsége ahhoz, hogy a későbbiekben igazán jó tanár legyen belőlük. Ez utóbbi problémára egyébként a gyakorlóiskolák vezetőtanárai is sokszor utalnak személyes beszélgetések alkalmával és éves értékelésük során. Annak, hogy miért ilyen szintű és színvonalú a történelemtanár-képzés, számos oka van, melyek egyik csoportja összefügg a tudásról, tanulásról vallott gondolatok megváltozásával, az átalakuló társadalmi–szociokulturális közeggel, a tanárok általános megítélésével és természetesen az egész oktatási környezetet átalakító informatikai változásrendszerrel.

Mind a történettudomány, mind a történelemoktatás – összefüggésben a változó társadalmi-gazdasági viszonyokkal, módosuló eszmerendszerekkel, a változó tudásfelfogással – meghatározó paradigmaváltás előtt áll. A következő időszakban, ha nem tudunk megfelelő válaszokat találni a történelemtanítást érintő kihívásokra, akkor komolyan megkérdőjeleződhet a tantárgy tanításának az a fajta nélkülözhetetlensége, fontossága, amely közel két évszázadon át meghatározta a formális nevelési-oktatási folyamatokat.

Ez az írás természetesen nem vállalkozik arra, hogy a történelemoktatás és történelemtanárképzés problematikájának teljes összefüggésrendszerét feltárja. Ahhoz a diskurzushoz kíván hozzászólni, amely a múlt értelmezésének és tanításának lehetséges változásairól szól. Egy helyzetképet kíván felvázolni, amely értelemszerűen érinti a változó történetírást, a módosuló történelemtanítási gyakorlatot, a tartalmi szabályozókat, a kimeneti követelményeket, a tankönyveket és természetesen a pedagógusképzést és továbbképzést. Emellett arra is kísérletet tesz, hogy középpontba állítsa az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelést mint a történelemoktatás általános célját, illetve felvillantsa azokat az alternatívákat, amelyek a lehetséges megújítás, szemléletváltás alapelemei lehetnek.

Változó történelemszemlélet és történetírás

A 20. század második felének társadalmi és szellemi változásai kikerülhetetlenné tették a történelemnek mint tudományos fogalomnak olyan irányú újradefiniálását, amely során nem lehet egyenlőségjelet tenni a múlt, az emlékezet és a történelem fogalmak közé, noha ez a mindennapi közbeszédben nem egyszer szinonimaként jelenik meg. Az emlékezet, amely „*maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, s ekképpen folyamatos fejlődésben áll*”², a múlt egyéni vagy közösségi memóriákban írott vagy íratlan formában őrzött változata, noha az ún. történelem az egyéni vagy kollektív emlékezetből merít, vagy az emlékezetre támaszkodik. Mindezekből adódóan, amit ma a köznyelvben történelemnek nevezünk, az valójában a történetírás révén jött/jön létre, tehát egy szubjektív elemekkel átszőtt konstrukció, vagyis a múlt egy szeletének narratívája.

² Nora, Pierre (2009): *Emlékezet és történelem között*. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest. <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html> (Letöltés: 2024. 08. 01.)

A jelenkori történelemszemlélet éppen ezért abból indul ki, hogy „*A történelem [...] tökéletlen rekonstrukciója annak, ami már nincs.*”³. Továbbá érvényesül benne a szemlélet, hogy: „*Nem az a kérdés itt, hogy mik a tények, hanem az, hogy miként írhatók le a tények annak érdekében, hogy az egyik fajta magyarázatot jobban igazolják, mint a másikat.*”⁴ Ebből is következően átalakultak a múlt építőköveiről, vagyis a forrásokról való vélekedések is: „*a történeti adatok, források, szövegek, tények nem maguktól értetődőek, nem elég összeilleszteni őket, sokkal inkább elmúlt korok tanúi, akik önmaguktól nem beszélnek, hacsak nem kérdezzük őket.*”⁵ Ezért is mondhatjuk, hogy a jó történést „[...] *a probléma-érzékenység, a »kérdetni tudás« választja el a rossz történéstől*”⁶, továbbá azt, hogy az ún. történetírói munka „*nemcsak látás, hanem a látottak átgondolása is. És ilyen vagy olyan értelemben a gondolkodás mindig értelmezés.*”⁷ És ezért is vált elfogadottá az a közvélekedés, hogy nincs egyedüli „érvényes történelem”, amely a múltat a maga teljességében föl tudná tárni. Ennek a szemléletváltásnak köszönhető az is, hogy kitágult a történetírói horizont, melynek nyomán látótérbe kerültek a korábban „láthatatlan társadalmi csoportok” (nők, gyerekek, kisebbségek). S ez a megközelítés lehetőséget teremtett arra, hogy a történelem feldolgozásának különböző nézőpontjai (perspektívái) megjelenjenek, és általánosan elfogadottá váljék a múlt feltárásának multiperspektivikus módszere.

A történetírás hazai viszonyaira – az általános nemzetközi folyamatok mellett – más sajátos tényezők is hatással vannak, már csak azért is, mert a történettudomány Magyarország 20. századi történelme során számos rendszerváltozást azonosított be. Úgy tűnik, hogy ez a „rendszerváltoztató” folyamat még ma is tart, így ezzel összefüggésben folyamatosan jelenünk része a múlt értelmezése és újraértelmezése.⁸ Ez pedig azt jelenti, hogy az ún. történelmi közgondolkodást mind a mai napig a történeti kánonról folyó permanens viták határozzák meg.

A megújuló történetírás jellemzőit jól mutatja az alábbi összehasonlító táblázat.

1. táblázat: A megújuló történetírás jellemzőit jól mutatja az alábbi összehasonlító táblázat

A hagyományos történetírás	Az új történetírás
Elsősorban a politikával foglalkozik. „A történelem múltbéli politika: a politika jelenben zajló történelem.” (John Seeley)	Érdeklődése minden emberi tevékenységre kiterjed. „Mindennek van története.” (J.B.S. Haldane)
A politikai események elbeszélésére, értelmezésére fókuszál.	A társadalmi, gazdasági, művelődési struktúrák bemutatására, elemzésére fókuszál.

³ Uo.

⁴ White, Hayden (1978): *The fictions of factual representation*. Baltimore, John Hopkins. UP. 134.

⁵ Marc Bloch

⁶ Gyurgyák János – Kisantal Tamás (Szerk.) (2006): *Történelemelmélet I–II*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest. 32.

⁷ Lukacs, John (2005): *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.

⁸ Romsics Ignác (2002): *A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet?* Mindentudás Egyeteme, 4. előadás. 2002. október 7. <http://mindentudas.hu/el/C5%91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/138-t%C3%B6rt%C3%A9nelemtudom%C3%A1nyok.html>

A hagyományos történetírás	Az új történetírás
„Felülről láttatja az eseményeket”: a nagy emberek nagy tetteire helyezi a hangsúlyt (államférfiak, egyházi méltóságok).	„Alulról bemutatott történelem”: a hétköznapi emberek látásmódja és a társadalmi változásokkal kapcsolatos tapasztalatai (pl. a népi kultúra története) is részévé válnak az értelmezésnek.
A legitim emlékezetre és a hivatalos dokumentumokra támaszkodik (pl. emlékiratok, jogszabályok és a levéltárakban megőrzött anyagok).	A sokszínű egyéni és közösségi emlékezetet, a dokumentumok széles körét vizsgálja, dolgozza fel (pl. statisztikai adatsorok, különféle vizuális és szóbeli források).
Egy nézőpontú történeti megközelítések, kérdéshelyezések és magyarázatok jellemzik.	Bonyolult és több nézőpontú történeti megközelítések, kérdéshelyezések és magyarázatok jellemzik.
Bemutatja a tényeket, kialakít egy értelmezési keretet, sugall egy konszenzusos magyarázatot, vagyis rögzíti, „mi is történt valójában.” (Ranke)	Bemutatja a tények és adatok sokaságát, az ellentétes álláspontokat, nem törekszik konszenzusos magyarázatra, vállalja a „többszólamúság”-ot.

A jelenkor történelemfelfogása és az új történetírásból következő szemléletmód óhatatlanul felértékelte a történelmi nézőpont (perspektíva) beazonosításának szükségességét, párhuzamosan azzal a megállapítással, hogy noha nincs egyedüli érvényes történelem, de minden nemzetnek van „kulturális kódja”⁹, amelyek feldolgozása az újabb és újabb generációk számára a kollektív történelmi tudat, ha tetszik, nemzeti közösséghez tartozás alapvető élményét biztosítja. E gondolatmenet átvezet bennünket a történelemtanítás változó funkcióihoz, mely során megállapíthatjuk, hogy az elmúlt évtized nemzetközi történelemdidaktikai szakirodalma a történelmi kulcskompetenciák kialakítására helyezte a történelemtanítás hangsúlyát. Ennek keretében a „[...] történelmi kulcskompetenciák fejlesztésében alapvetően a történelmi dokumentumok (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) feldolgozásához és értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazták [...]”¹⁰ A történelmi kulcskompetenciák elsajátítása nyomán „a tanulók képesek [...] a múlt-jelen-jövő hármasszögében az adatok, a tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazására”¹¹, vagyis kialakul bennük a történelmi gondolkodás keretrendszere, amely nemcsak a múlt eseményeinek értelmezését, hanem a jövőbeli folyamatok beazonosítását, megértését is lehetővé teszi.

⁹ Schecker, H. – Parchmann, I. (2007): Standards and competence models: The German situation. In: Waddington, D. – a Nentwig, P. – Schanze, S. (Eds.): Making it comparable. Standards in science education. Munkster: Waxmann, 147–165.

¹⁰ Strandling, Robert (2001): Teaching 20th-century European history. Council of Europe Publishing.

¹¹ F. Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: Hegedűs Gábor – Lesku Katalin (szerk.): Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét. 95–105.

Változó tudásfelfogás és pedagógusszerep

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. A tudással és a tanulás-sal kapcsolatban az elmúlt évtizedekben e folyamat részeként két nagy szemléleti váltásnak lehettünk tanúi. Az első felismerés az volt, hogy az információrobbanás nyomán változtatni kell az oktatás tartalmán, hiszen nem lehet és nem is érdemes minden korábban fontosnak ítélt tartalmat megtanítani. E gondolatmenet eredményeképpen az oktatás tartalma másodlagossá vált, az egyes tantárgyak ismeretanyagainak feldolgozása inkább a képességek kifejlesztésének eszköze lett. Másodikként pedig az vált világossá, hogy a konkrét képességek alkalmazásának elévülési ideje is lerövidült, így hosszabb távon az egyén számára a legfontosabb elsajátítandó képesség valójában a tanulás, a tudás megszerzésének képessége lett¹².

A fentiekkel összefüggésben a fejlett, tudásalapú társadalmakban átalakult a tudás jellege, szerepe, a gazdaság világához való viszonya, és megjelent az igény a tudás kompetenciákban való leírására. A gyorsan változó munkaerő-piaci környezetben mind jobban elfogadottá vált az egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning* – LLL) és a minden helyzetben való tanulás (*lifewide learning* – LWL) paradigmája. Egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transzferálható, generikus kompetenciák elsajátításának szükségessége.¹³ Az elmúlt időszakban többféleképpen is rögzítésre kerültek azok a kompetenciák és kompetenciaelemek, amelyek a 21. század kihívásainak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. Ezek a különböző tanulmányokban és nemzetközi dokumentumokban¹⁴ összegzett főbb készségek: az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás), az ún. transzverzális képességek¹⁵, illetve a szakmaspecifikus képességek.

A munka világa az ún. 4C modell¹⁶ (2013) keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket [kritikus gondolkodás (*critical thinking*); együttműködés (*collaboration*); kreativitás (*creativity*); kommunikáció (*communication*)].¹⁷ Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepe van a nem formális (*non-formal learning*) és az informális (*informal learning*) keretek között megszerzett tudásnak. További fontos felismerés, hogy az IKT-eszközök széles körű alkalmazása, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerése jelentős mértékben javíthatja az egyének és az oktatási folyamatok eredményességét. Mindez olyan tanulási

¹² Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 20–22.

¹³ European Commission (2007)

¹⁴ Pl. OECD Skills Outlook 2015 – Youth Skills and Employability http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/oeed-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1; Európai Bizottság, 2006.

¹⁵ Kritikus gondolkodás és problémamegoldás; alkalmazkodóképesség és rugalmasság; együttműködés, munkavégzés csoportban; hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven); kreativitás és innovációs készség; digitális írástudás; önismeret, önmotiválás; vezetői készség (mások motiválása, irányítása stb.); önálló tanulás.

¹⁶ <http://iaetx.com/the-4-c%27s.html>

¹⁷ Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

technológiák gyakorlati elterjedését teszi szükségessé, amelyek döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve az intézményesített (formális) oktatás világában a tanulás perszonalizációja iránti igényt.

A tudásról alkotott tudásunkban bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményeket előtérbe helyező oktatási paradigma. A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben megváltoztatta a pedagógia kulcsszereplőinek feladatrendszerét. Az új pedagógiai szemléletben¹⁸ a pedagógusok a tudásosztó szerepből „átlépnek” a tanulástámogató szerepbe, melynek lényege, hogy a korábbi, döntően ismeretátadó funkció helyett egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) válik hangsúlyossá. Mindez összekapcsolódik azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbé, gyakorlatiasabbá váljanak, feldolgozásuk pedig a diákok (egyéni és közösségi) aktív tevékenysége révén valósuljon meg. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamatának lehetünk tanúi, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, ezzel párhuzamosan mind fontosabbá válik a gazdag pedagógiai módszertani repertoár, és azok a tanítói/tanári kompetenciák, amelyek „azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét.”¹⁹

Változó történelemtanítás

A tudás értelmezésében bekövetkező változások és a pedagógiai kultúraváltás és igénye természetesen a történelemtanítás esetében is létező folyamat, amely az általános tendenciákon túl jó néhány egyedi sajátossággal is bír. Ezek közül feltétlenül kiemelendő, hogy jelentősen átalakult a korábban szinte csak politikátörténetre fókuszáló tartalom, és nagyobb súlyt kapott a társadalom-, életmódés művelődéstörténelem.²⁰ A tantervek és követelmények ugyanakkor egyre markánsabban egészültek ki jelenismereti tartalmakkal, valamint a demokráciára nevelés szándékaival²¹ és újszerű, tanulói aktivitást igénylő gyakorlatával.

A változó nézőpontok szinte permanensen vetik föl azt az alapkérdést, hogy a történelemtanítás során mit is kell tanítanunk. Feltehetően nem tudunk mást tanítani, mint amit

¹⁸ Adam, Stephen (2008): Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland: http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf

Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC) http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf

¹⁹ Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 370. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm

²⁰ Szebenyi Péter (2012): Válogatott pedagógiai írások. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

²¹ Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

az évezredek történetéből valamikor valakik lejegyezték, és amik a közösség által elfogadott történelmi tényekké váltak²², másképpen szólva beépültek abba a „szellemi formába, amelyben egy kultúra számot ad magának múltjáról.”²³ Az egyes közösségek, népek története (ideértve különösképpen a mítoszokat) a közösségi identitás megteremtését, valamint a közösen vallott társadalmi normarendszer átörökítését is szolgálják. Ugyanakkor minden, a múltról szóló történet szervesen kapcsolódik a mindenkori jelenhez, és hordozza magában a jövő dimenzióját is. Ezért is mondhatjuk, hogy a megírt történelem tulajdonképpen a múlt kontextualizálása, értelmezése, végső soron tehát történelmi gondolkodás.

A fentiekkel összefüggésben mára mindenki által elfogadott tényvé vált, hogy a történelemtanítás egyik legfontosabb feladata a történelmi gondolkodásra való felkészítés, már csak azért is, mert ez a fundamentuma az ún. történelmi tudatnak, amely a szűkebben vett szociokulturális közegből, az életből szerzett tapasztalatokból, illetve a formális iskolai keretek között megismert és feldolgozott történetekből, ezekből levont egyedi és általános tanulságokból alakul ki. A kialakuló történelmi tudat fontos építőkövei az időes a tér-dimenzió megismerése és alkalmazása, valamint a szereplők és a történelmi cselekmény kapcsolatának felfedezése. Ezek a készségek már kisiskolás korban elsajátíthatók az ún. történetek feldolgozása révén, és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés²⁴ alapjaivá. E folyamatban fontos kialakítani a realitás és a fikció megkülönböztetésének képességét²⁵, amely a kitáguló horizontok révén folyamatosan „építhető”, bővíthető. A magasabb iskolai fokozatban – nem egyszer a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely többek között beazonosítható társadalmi kategóriákból és egy-egy korszak sajátos társadalmi-gazdasági viszonyrendszerének, alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, perspektívák felismeréséből áll.

Az új kihívásokra választ kereső történelemtanításban éppen ezért kiemelt szerepe van a történeteknek (a narratív kompetenciák fejlesztésének), a történelmi dokumentumok multiperspektivikus feldolgozásának és ezzel összefüggésben a kulturális kódrendszer kialakításának. A történetek, más néven narratív struktúrák (idő, cselekmény, szereplők, perspektíva, szándékok) a megismert történetsémák, forgatókönyvek (*scriptek*) révén komoly információ-feldolgozási és tanulási technika közvetítésére alkalmasak. Ugyanakkor a narratív megismerési módok – miként a szociálpszichológiai kutatások bizonyítják – „komoly szerepet játszanak az átélhető történeteivel és a közös kulturális kódrendszer megismertetésével az egyéni és a közösségi identitásképzésben.”²⁶ Ami azért

²² Carr, Edward Hallett (2006): What is History? (Mi a történelem?). Penguin. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): Történelemelmélet I-II. Osiris Kiadó, Budapest.

²³ Johan Huizinga, A Definition of the Concept of History = Philosophy and History: Essays. Ed. Raymond Klibansky, Herbert James Paton: Oxford, Clarendon, 1936. 1–10. Id.: Lukacs, John (2005): Egy nagy korszak végén. Európa Kiadó, Budapest.

²⁴ Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest, 11–36.

²⁵ Kratochvíl, Viliam (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelcz-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs. 205–209.

²⁶ Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. Magyar Tudomány, 47. (108.) évf. 1. sz. 26–35. (Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája című tematikus szám). www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html

lényeges, mert az iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a „felferdülő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába.”²⁷

A régi és új felfogású történelemtanítás közötti különbségeket az alábbi táblázat szemlélteti:

A hagyományos történelemtanítás	A 21. századi történelemtanítás
A meghatározó cél a nemzeti identitás és az alattvalói tudat kialakítása.	A cél az aktív állampolgárság, a demokrácia iránti elkötelezettség és a közös kulturális kódrendszer kialakítása.
Az egyetemes és magyar történelem átfogó eseményeinek megismertetése, hősök és antihősök bemutatása – metatörténelem.	A történelmi műveltség megszerzése szempontjából releváns történetek, témák feldolgozása – mélységelvű megközelítés.
Kronologikus felépítés, adatok folyamatközpontú megközelítése.	Problémaközpontú, kutatási alapú megközelítés – a történelmi látásmód megismertetése.
Tények, adatok, fogalmak megismertetése.	Ismeretszerzési és -feldolgozási, valamint kommunikációs képességek fejlesztése.
Egy nézőpontú és elfogadott magyarázatok, következtetések átadása.	Multiperspektivikus megközelítés, kritikai gondolkodás fejlesztése.
Reproduktív képességek fejlesztése.	Produktív és kreatív készségek fejlesztése.

Az új szemléletű történelemtanítás a fentiekből következően jelentősebb szerepet szán a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudáskészlet kialakításának. Ebben kiemelt helye van a sok-sok egyedi történet, jelenség megismeréséből levont általánosításoknak, mivel ezek révén fejlődhetnek ki a tanulóknál a történelmi gondolkodás alapstruktúrái. A társadalom és a történelem feldolgozása során tehát induktív megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett korrelatív gondolkodásra is szükség van.²⁸

A konkrét történelmi tényismereteken túlmutató, a narratívumok feldolgozásának tapasztalataiból kirajzolódó mintázatok (*template-ek*) tanulásban betöltött jelentőségét az adja, hogy ezek „*rejtett történetsszervező sémaként*”²⁹ alkalmasak különböző történelmi korszakok analógiáinak beazonosítására, ezen keresztül pedig az értelmező (meaningful) történelemtanulás elsajátítására. Támogatják továbbá a történetekből kirajzolódó különböző forgatókönyvek (scriptek) felismerését, illetve az ezekből építkező változatos sémavariációk azonosítását. Ugyanakkor ezek a sémák jelentős adaptálási hatásmechanizmussal bírnak, így hozzájárulnak a transzverzális készségek (pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) kialakításához, illetve a transzfer gondolkodás különböző típusainak fejlesztéséhez.³⁰

²⁷ Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. Magyar Pedagógia, 105. évf. 2. sz. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf [2009. június 6.]

²⁸ Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 20–22.

²⁹ Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. Magyar Tudomány, 171. évf. 7. sz. 789. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf

³⁰ Molnár Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz. 71.

A Nemzeti alaptanterv

A Nemzeti alaptanterv (NAT) jelenleg hatályos (2012-es) változata struktúráját és szemléletmódját illetően tulajdonképpen az 1995-ben megjelent dokumentum egy változataként értelmezhető. Döntően azok az alapelvek, felismerések, szándékok határozzák meg, amelyek az 1988–1995 közötti viták során kristályosodtak ki. Láthatóan azon elemei a legidőállóbbak, amelyek mögött komoly és széles körű szakmai konszenzus alakult ki. Ezek közül kiemelhető az, hogy a dokumentum (amely egyszerre jogi és pedagógiai is) magtanterv típusú (core curriculum), nem az elsajátítandó tudástartalmak állnak a középpontjában, hanem a diákok fejlesztése. Hangsúlyosak a fejlesztési (nevelési) célok, és a feldolgozandó tartalmak ún. műveltségterületekbe rendeződve jelennek meg. A dokumentum felépítése független az iskolatípusoktól, mivel a fejlesztési szakaszoknál megfogalmazott elvárások egy-egy iskolaszakaszra (1–4., 5–9., 9–12.) fókuszálva jelennek meg.

A NAT 2012-es megújításakor az oktatásirányítás alapvetően két fontos célt határozott meg: egyrészt a köznevelési törvénnyel összhangban a nevelési-oktatási rendszer küldetésének, érték közvetítő feladatának újrafogalmazását, másrészt az alaptanterv közműveltségi tartalmakkal történő kiegészítését. Ez utóbbi hététerében annak a szándéka állt, hogy: *„ahhoz, hogy egy társadalom tagjai egymással szót értsenek, szükséges, hogy létezzen olyan közös műveltséganyag (közműveltség), amelynek ismerete minden felnőtt állampolgárról feltételezhető. Ez az a »közös nyelv«, amelyen a nemzedékek közötti párbeszéd a kölcsönös megértés és tisztelet jegyében folytatható.»*³¹ Természetesen e megközelítést sokan vitatták, vitatják, és a legtöbben ezzel magyarázzák a hazai oktatási gyakorlatra jellemző, a diákokat sokszor nehéz helyzetbe hozó tartalmi túlterhelést.

A jelenleg folyó NAT-fejlesztésnek³² talán az egyik legfontosabb elvárása az lenne, hogy sajátos és differenciálható egyensúlyt hozzon létre az egyre nagyobb hangsúllyal megfogalmazott, személyre szabott fejlesztési célok és az ún. közműveltség vonatkozásában. A nehezen feloldható ellentmondásokat talán az a megoldás tudná kezelni, ha elválna egymástól a NAT szűken vett oktatáspolitikai, jogi része, amely a tanügyi szabályozásra vonatkozik (műveltségterületi arányok, órakeretek, tanulásszervezési módok stb.), és a dokumentum pedagógiai elemeit tartalmazó fejlesztési, műveltségi rész. Ez utóbbit az Akadémia, a felsőoktatás és a közoktatás megegyezése révén volna szerencsés megfogalmazni, flexibilis és dinamikusan változtatható keretrendszerként. Ez a dokumentum – az oktatáspolitikai szabályozás adta lehetőségeken belül – lehetne az alapja és kiindulópontja az ún. nevelési-oktatási programoknak, amelyeknek elemeit (pl. tanterv, tankönyv, tanulói segédeszközök, továbbképzés) a jelenlegi szabályozók is rögzítik. Ezzel a tartalmi szabályozás második szintje jelentős mértékben átalakulna, hiszen a mai kötelező kerettantervek szerepét átvennék a – különböző pedagógiai műhelyekben kidolgozott – nevelési-oktatási programok.

³¹ Cidree Yearbook (2013): Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 2013. (Editors): Wilma Kuiper & Jan Berkvens. Gildeprint – Enschede, the Netherlands.

³² Csépe Valéria vezetésével 2017 folyamán megkezdődött egy új szemléletű NAT kidolgozása.

A jelenlegi kerettantervi szabályozásból ugyanakkor érdemes néhány elemet továbbfejleszteni. Az egyik az ún. előzetes tudásra vonatkozó szemléletmód, amelynek elméleti alapját az új konstruktivista ismeretelmélet adja, mely *„az emberi tudást konstrukció eredményének tartja, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek az individuális belső világnak, vagy inkább világmodellnek egyik nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. A tanulás tehát nem más, mint állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése.”*³³ A másik tovább építendő elem az ún. nevelési-fejlesztési célok rendszere, mivel a történelem tantárgynál itt kerültek megfogalmazásra a történelmi tanulást, gondolkodást, általánosítást lehetővé tevő értelmezési keretek (mintázatok, sémák), továbbá a személyiségfejlesztésre vonatkozó morális tanulságok, normatív elvárások. Vagyis azok az – európai kulcskompetenciák struktúrája szerint rögzített – ismeretek, képességek és attitűdök, amelyek a nevelési-oktatási folyamat meghatározó elemeként egy folyamatosan tovább építhető és építendő rendszerbe foglalják az egyes tematikai egységek tartalmait, fejlesztési követelményeit. Harmadikként pedig a fejlesztés várt eredményei „rovat” szemléletmódja is tovább gondolható, mert az itt megfogalmazottak megjelenése egyfajta sajátos elmozdulást mutat a folyamatjellegű, döntően leíró típusú, hagyományos tantervektől a követelmény típusú, ún. standardok vagy tartalmi keretek (*framework*) irányába.³⁴ Ennek hátterében az a mind jobban általánossá váló felismerés áll, hogy *„a tradicionális tanterv tartalmi elemeit hangsúlyozó, a bemenetre (input) koncentrált megközelítés önmagában nem eredményez a modern kor követelményeinek megfelelő piacképes tudást, illetve hogy a területi különbségek nem pusztán regionális sajátosságok, hanem jelentős színvonalbeli eltérések is.”*³⁵ Természetesen az e rovatban megjelenő elvárások még nem nevezhetők tantárgyi standardoknak, noha megjelennek bennük a gondolkodás, a műveltség és a diszciplináris tudás főbb elemei, de csak áttételes módon következtethető ki belőlük az, milyen mélységű és szerveződésű tudás várható el a tanulóktól, és csak közvetve utalnak arra, hogy mit kellene hangsúlyosan tudni, illetve ennek révén mit is kellene vagy lehetne egy adott fejlesztési szakasz végpontján mérni.

Fontos és lényeges elvárás lenne, hogy az új szabályozási rendben a nevelési-oktatási programok a felsőoktatás és a közoktatási gyakorlat együttműködésével, hálózatos formában, transzparens és szabályozott kipróbálási folyamaton keresztül jöjjenek létre, mert ezek biztosíthatnák a fejlesztéshez kapcsolódó minőségi garanciákat. Lényeges annak a rögzítése is, hogy a különböző felfogású és típusú nevelési és oktatási programokhoz kapcsolódjanak olyan széles körű implementációs elemek, amelyek a programok szakszerű átvételét és folyamatos korrekcióját is biztosíthatják.

³³ Pálvölgyi Ferenc (2015): Az erkölcsi nevelés új perspektívái. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 151–152.

³⁴ D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián: Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.) (2012): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 25. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf>

³⁵ Reményi Judit (2015): Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanterv, tankönyv, vizsga. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 50. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505771_tanterv_tankonyv_vizsga_beliv.pdf

Ember és társadalom műveltségterület

A jelenlegi NAT *Ember és társadalom* műveltségterülete az integrált³⁶ és komplex³⁷ társadalomtudományi szemléletből indul ki. Az integrált szemlélet ebben az esetben azt jelenti, hogy a különböző, társadalomról és emberről szóló diszciplínákat a történetiség mint rendező elv fogja keretbe. A komplexitás pedig emellett arra utal, hogy a műveltségterület alapvetően a történelmi múlt feldolgozására, a társadalom alapstruktúráinak megismerésére összpontosít. Ebből adódóan a *Történelem* tantárgy elemei mellett meghatározó része a *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek*, az általános fejlesztési célok pedig a narratív kompetenciák³⁸ kialakítására összpontosítanak.

A műveltségterület felépítése, tantárgyi tartalmai egyértelműen lényeges elmozdulást mutatnak a hagyományosan kizárólag történelemtanítás-központú felfogáshoz képest a „civic education”-nek nevezett komplex társadalomtudományi szemlélet felé. Ez pedig azzal a következménnyel jár, hogy az alaptanterv egyszerre jeleníti meg a kollektív emlékezet két formáját: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. Míg az előbbi jelen idejű, „a közelmúltra vonatkozó emlékeket öleli fel, [azokat] amelyekben az ember a kortársival osztozik, [... addig] a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul.”³⁹ E felosztást figyelembe véve bár a tanterv dominánsan a kulturális emlékezet kialakításának szükségességére koncentrál, helyet kap benne a jelenidejűség nézőpontja is. Különösen a nemzeti és társadalmi kohézió erősítésének szándékával, mint ez a következő megfogalmazásból is jól látható: „A társadalomismeret és az állampolgári ismeretek tartalmainak feldolgozása jó alapot ad a tudatos közéleti részvételhez, és a kulcskompetenciák kialakításán keresztül erősíti a demokrácia értékeinek (többek között a jogállamiság, a részvétel a döntéshozatalban, a társadalmi igazságosság, az önrendelkezés, a szolidaritás, a tolerancia, az együttélés) tiszteletét.”⁴⁰

A komplex társadalomtudományi szemlélet érvényesülésének egyik meghatározó eleme az, hogy az *Ember és társadalom* műveltségterületében megfogalmazott fejlesztési célok összhangban maradnak az aktív állampolgárságra és a demokráciára nevelésre vonatkozó szándékokkal. Ennek révén biztosítható ugyanis az összhang az egyéni célok és az ún. közjó között, és ennek révén építhető a társadalmi összefogás (kohézió), illetve alakítható ki a méltányosság (equity) szemlélete, amely lényegében a társadalom tagjai számára az egyenlő (oktatási, kulturális stb.) esélyek biztosítását jelenti.

³⁶ Az ehhez kapcsolódó tanulmány: Berend T. Iván: Műveltségismerés és történelem. In: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján (1980). Összeállította Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–151.

³⁷ Kinyó László – Molnár Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: Csapó Benő (szerk.): Mérésen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.

³⁸ Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára I. köt. XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14–29.

³⁹ Assmann, Jan (2004): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 51. és 53.

⁴⁰ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny (2012) 78. évf. 66. sz. 10707. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf.

Lényeges, hogy kiemelt cél legyen az aktív állampolgársághoz kapcsolódó attitűdök kialakítása, amely a közügyekben való aktív részvétel lehetőségét teremti meg. Ugyanakkor a kreativitást fejlesztő elemeket is meg kell tartani, hiszen ezek jelentik az alkotóes teremtőképesség meghatározó feltételeit. Ez a képesség a szaktudomány szerint leginkább divergens gondolkodást feltételez, amely a gondolkodás könnyedségében (fluencia), rugalmasságában (flexibilitás) és eredetiségében (originalitás) nyilvánul meg. E képesség a gyakorlatban mindenképpen problémaérzékenységet, az új megoldások iránti nyitottságot és az össze nem illőnek tartott elemek, jelenségek originális összekapcsolását jelenti. E képességhez szorosan köthető az önálló kritikai gondolkodás, amely a közügyekben való aktív részvétel egyik alapfeltétele.

A hosszú távú társadalmpolitikai célok érdekében a műveltségterület komplexitását mindenképpen fent kell tartani, a történelemoktatás vonatkozásában pedig erősíteni kell azt a szándékot, hogy azok a fejlesztési célok és tartalmak domináljanak, amelyek az ún. történelmi műveltség (*historical literacy*) kialakítását állítják középpontba. Ugyanakkor a történelemre vonatkozó tartalmakat illetően lényeges változtatásokra lenne szükség. A korszerű tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás ú (*meaningful learning*), amely összefügg a tudástranszferre támaszkodó elméletekkel, miszerint „amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban.”⁴¹ Ez pedig a gyakorlatban azt jelentheti, hogy sokkal kevesebb ún. hagyományos tartalom feldolgozásával is eredményesen lehet megismerni jelenségeket, folyamatokat, ha azokat kellően motivált légkörben, értelmezett és sokoldalú módon, a diákok aktív közreműködésével dolgoztatjuk fel. Fenntartandó és tovább erősítendő a jelenlegi NAT-nak az az ajánlása, hogy a 6–12 éves korosztály számára elsősorban az emocionálisan is átélhető témákat, történeteket kell középpontba állítani oly módon, hogy a tanulók „érintettsége” megvalósuljon, és ezáltal motivált közegben, közösségben vagy egyénileg oldjanak meg feladatokat. A középiskolás korosztály esetében szintén lényeges az, hogy még markánsabban érvényesüljön a dokumentumokra/forrásokra épülő tanulói tevékenységeken alapuló szemlélet, mivel ez járulhat hozzá leginkább ahhoz, hogy a történelmi folyamatok lényegét értő és egy adott történelmi kor jellemzőit beazonosítani, fogalmi rendszerét használni képes diákok juszanak el az érettségiig.

A tartalmi változtatási (csökkentési) javaslatok közül talán leglényegesebb az eddigi metatörténelmi szemléletmód, illetve a kizárólagosan alkalmazott kronologikus rendező elv meghaladása, korrekciója. Erre azért is nagy szükség van, mert a mindennapi gyakorlat azt jelzi vissza, hogy a most előírt kronologikus felépítésben – bármennyire is ez az előírás – mégsem jutnak el a diákok a 20. század végi folyamatok, illetve a konkrét *Társadalmi és állampolgári ismeretek* feldolgozásáig. Ezért radikálisan új megközelítésre volna szükség a tananyagtartalmak kiválasztását illetően! Kiindulópontként az ún. mélységelvű (*study of depth*)⁴² tanulási-tanítási mód alkalmazása tűnik kivitelezhetőnek.

⁴¹ Molnár Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz. 65.

⁴² Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. Új Pedagógiai Szemle, 1997. március.

E módszer lényege, hogy „*amit tanítanak, tanítsák alaposan, megragadva azt a néhány átfogó gondolatot, melyek megvilágítják az egészet, és folyamatosan köréjük lehet építeni a másodlagos tényeket*”,⁴³ illetve az, hogy egy téma többszöri „körbejárásával” lényegi felismerésekre és összefüggésekre lehet jutni. Vagyis lényegesen kevesebb tartalmat kell feldolgozni, de a megismerési folyamatnak sokkal többértűnek kell lennie. Ennek érdekében fel lehet használni a nemzetközi didaktikai irodalomban már elterjedt, problémaorientált (*problem based learning*) vagy a felfedezettő tanulást (*discovery learning*), illetve a kutatásalapú (*inquiry based learning*) típusú tanulási-tanítási elméletet/gyakorlatot. Ezek mindegyike azon a „*felismerésén alapul, hogy a tanulói aktivitás és az autentikus kon textus fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében.*”⁴⁴

Az általános iskola 5–8. osztályában a hosszmetzeti témák alapján meghatározóvá kellene tenni a történetekkel való tanítást, és háttérbe kellene szorítani a tananyag történelemtudományi megközelítését, nyelvezetét. A középiskola 9–12. évfolyamán pedig a történeti dokumentumokra támaszkodó multiperspektivikus nézőpontot középpontba állító, értelemgazdag, differenciálást, perszonalizációt elősegítő egyéni és közösségi projektekre épülő tanulásitanítási gyakorlatot kellene általánossá tenni.

A tartalmak kiválasztásának mélységelvű megközelítése egyébként több hazai előzményre is támaszkodik. Ezek közül az első az 1990-es évek végén – az ún. kétszintű érettségi fejlesztésének összefüggésében – Bihari Péter és Knausz Imre által készített szakmai javaslat⁴⁵. Ez ugyan az akkori viszonyok között nem nyerte el a történelemtanárok többségének egyetértését, de a 2005-ös érettségi szóbeli témaköreinek meghatározásánál mégis megjelent. Ugyancsak a mélységelvű szemléletmód jelent meg a 2000-es évek végén publikált kulcsfogalmakra épülő tantervi javaslatoknál⁴⁶, illetve a jelenlegi NAT-ban az ún. ismétlődő és hosszmetzeti témáknál.

Ezen előzményekre támaszkodva lehetne újragondolni a történelemoktatás tartalmait. A jelenlegi NAT-ból el kellene hagyni az ún. kronologikus témaköröket, és csak tematikus/ problémaközpontú témák határoznák meg a feldolgozandó anyagot. A problémaközpontú szemléletben is érvényesülne az egyes témákon belüli kronologikus felépítés. A témákhoz tartozó konkrét példák kiválasztásának egyik szempontja az lehetne, hogy az adott egyedi esemény, jelenség feldolgozása mennyire segíti az ún. gondolkodási transzfer kialakulását, azaz hogy ennek révén a diákok általános értelmezési keretet ismerjenek meg. Vagyis az egyedi problémák feldolgozása mindenképpen eredményezze

⁴³ Chambliss, Marilyn J. – Calfee, Robert C. (1998): *Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds*. Blackwell Publishers. Wiley – Sons, 55.

⁴⁴ Hmelo-Silver, C. (2004): *Problem-based learning: What and how do students learn?* *Educational Psychology Review*, 16. 3. sz. 235–266. Jonassen, D. (1997): *Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes*. *Educational Technology Research and Development*, 45. 1. sz. 65–94.

⁴⁵ Bihari Péter – Knausz Imre: *A mélység elve és a történelemérettségi*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. március.

⁴⁶ Kaposi József (2007): *Kulcsfogalmak fejlesztési terve az „Ember és társadalom” műveltségi területen, a 9–12. évfolyamon*. Kézirat. Budapest, 2007. november 30. Kojanitz László (2007): *A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés*. Kézirat, 2007. május 3.

az ún. forгатókönyvek, mintázatok kialakítását is, hiszen ezek a történelmi gondolkodás, műveltség alapjai.

Az alábbi példa azt illusztrálja, hogy a *Társadalom és állam* hosszsmetszeti témán belül például az általános iskola 5–8. évfolyamán mely tartalmak jelennének meg feldolgozandó tartalomként.

Uralkodók, államférfiak	
Magyar történelem	Világtörténelem
<ul style="list-style-type: none"> • Szt. István, az államalapító • IV. Béla, a második honalapító • Hunyadi Mátyás, a birodalomépítő • Rákóczi, a vezérlő fejedelem • Mária Terézia, az „anyakirálynő” • Széchenyi, a legnagyobb magyar • Kossuth Lajos, az érdekegyesítő • Deák Ferenc, a „kiegyenlítő” • I. Ferenc József, az osztrák császár és magyar király 	<ul style="list-style-type: none"> • Periklész, az athéni államférfi • Augustus, első az egyenlők között • Nagy Károly, a keresztény császár • XIV. Lajos, a Napkirály • Nagy Péter, az erőszakos orosz újító • George Washington, az USA megeremtője • I. Napóleon, a francia uralom hadvezére • Bismarck, a német egység atyja • Viktória királyné, az angol világbirodalom jelképe
Birodalmak/Világtörténelem	
<ul style="list-style-type: none"> • A Fáraók Birodalma • A Perzsa Birodalom • Nagy Sándor birodalma • A Római Birodalom • A Német Római Császárság • A Habsburgok Birodalma • Az Angol Világbirodalom • Az Amerikai Egyesült Államok • A Nemzetiszocialista Birodalom • A Szovjet Birodalom 	

A táblázatban bemutatott tartalmi átrendezés alapját a NAT átalakítására vonatkozó javaslatok alapján kellene, lehetne elvégezni. Természetesen ez a változás alapvetően átírná a jelenlegi „kis történelemtudományra” alapuló szemléletet, mivel a tananyagot a személyekhez, illetve a témához kapcsolódó történetek jelentenék, így csak széles körű szakmai egyeztetés és konszenzus nyomán – amelyben a szaktudomány képviselőinek és a pedagógiai gyakorlatot folytatóknak kellene egyezsége jutniuk – valósulhatna meg. Ebben a folyamatban arról is dönteni kellene, hogy az itt megjelent konkrét témák, személyek már a jelenlegi NAT-szintnek megfelelő keretrendszerben is helyet kapjanak-e, vagy ezek csak az ún. nevelési-oktatási programokban jelenjenek meg.

A tartalmi szabályozásra vonatkozó fenti javaslat értelemszerűen csak kiindulópont kíván lenni egy közös gondolkodáshoz, mert ez olyan mélységű és összetettségű átalakítási folyamatot indukál, amely az érettségi követelményektől kezdődően kihat a tankönyvekre, a tanárképzésre és tanártovábbképzésre is.

Érettségi vizsga

A 2005-ben bevezetett érettségi követelmények egyértelműen a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítását, valamint a multiperspektivikus és tevékenységközpontú tanítási szándékokat állították a középpontba. Az érettségi a mindennapi tanítási gyakorlat szintjén jó folyamatokat indított el. A szabályozókban bekövetkezendő változások kétségkívül elősegítették a forrásközpontú történelemtanítást, az új típusú képességfejlesztő feladatok, a problémamegoldó gondolkodást segítő különféle tananyagok fejlesztését, valamint az iskolai történelemtanítás szemléletmódjának változásait. *„A leglényegesebb változások abban érhetők tetten, hogy megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése az iskolai tanítás/tanulás során, sőt bizonyos iskola-típusokban elindult egyfajta szükséges és kívánatos csökkenés is, valamint felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Nagyobb teret kapott az ismeretszerzési és -feldolgozási képesség kialakítása, a multiperspektivikus és kontroverzív (azaz a több szempontú és az ellentétes nézőpontokat egyidejűleg érvényesítő) történelemszemlélet gyakorlati alkalmazása. Az érettségi feladatsorok következményeként a tanórákon kimutathatóan több a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása, amelynek keretében számos szövegértési és szövegalkotási feladattípus is polgárjogot nyert.”*⁴⁷ A változások jelentőségét az alábbiakban értékelte a Jelentés a magyar közoktatásról 2006-os kötet tanulmánya: *„A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag elsősorban a források használatának ki-kényszerítésével.”*⁴⁸

A NAT-ra vonatkozó változtatási javaslatok csak hosszú időtávban jelenhetnek majd meg az érettségi követelmények vonatkozásában, de addig is a meglévő eszközök felhasználásával, kibővítésével előrébb lehetne lépni. A meglévő szabályozási rendszerben is tovább erősíthető az általános történelmi kompetenciák (kritikai gondolkodás, ismeretszerzési, feldolgozási képességek) szerepének vizsgálata az érettségien. E törekvést jól szolgálhatja, ha az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokban nagyobb hangsúlyt kapnak a dokumentumok kontextualizálásához kapcsolódó kérdések, illetve ha az ún. rövid esszéfeladatok nem a tényismeret reprodukálását, hanem valódi problémahelyzet értelmezését várják el, és az ún. hosszú esszében elvárt elemzéseknél domináns lenne a multiperspektivikus nézőpont érvényesülésének vizsgálata. Az esszéfeladatoknál érdemes lenne megfontolni, hogy a diákok olyan témákat kapjanak problémamegoldásra, elemzésre, amelyeket nem feltétlenül dolgoztak fel a tanulmányaik nyomán. Ezt persze csak abban az esetben lehetne megtenni, ha az értelmező tanulás révén a diákokban az érettségi idejére már kialakulnának azok a mintázatok, forgatókönyvek, amelyek a

⁴⁷ F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. Bánykúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. OFI, Budapest.

⁴⁸ Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 217. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>

feladathoz kapcsolódó dokumentumok segítségével egy nem ismert téma feldolgozását, értelmezését is lehetővé teszik. A jelenlegi szabályozás kis módosításával a szóbeli vizsga is továbbfejleszhető lenne. Ennek keretében érdemes lenne a szóbeli helyett a diák önkéntes döntése alapján választott, projektalapú vizsgát engedélyezni.

E döntést az a nemzetközileg is igazolt mérési-értékelési tapasztalat támaszthatja alá, amely szerint sokkal megbízhatóbban lehet a tanulói teljesítményt megítélni a folyamatos ismeretszerzés, tanulás, feladatmegoldás során, mint az egyszeri megméretetés, vizsga alkalmával. Igazán az lenne jó, ha a történelem projektérettségit egy kísérleti fejlesztés keretében, az iskolák önkéntes döntése alapján előzetesen kipróbálhatnák, és a tapasztalatok is beépülnének a végleges szabályozásba.

Az érettségi követelmények számos vonatkozásban tartalmaznak standardizációs elemeket, de ezen a területen is sok még a tennivaló. Például végiggondolandó a feladatkészítés professzionalizálódása, a készítési eljárás további minőségbiztosítása, a feladatok előzetes kipróbálása, szintézise, a javítási-értékelési tudás folyamatos fejlesztése, egységesítése, a folyamatban közreműködők hierarchiájának megteremtése⁴⁹. A 2015-ben végrehajtott változtatások csak a vizsgakövetelmények egyszerű javítását eredményezték, például a választási lehetőségek racionalizálását. A módosítások bizonyos értelemben – de egyben ellentmondásosan – szolgálták a történelmi gondolkodás fejlesztését, ugyanakkor érdemben nem valósultak meg az előző gondolatban érintett standardizációs lépések.

Az érettségi hosszú távú fejlesztésének vonatkozásában döntő és érdemi változtatást a vizsgarendszer teljes reformja (pl. egyszintűség, kétszintűség) hozhat, amely feltehetően a papíralapú vizsga elektronikus alapra való helyezésével⁵⁰ is jár, és olyan új mérési eljárások (adaptív tesztelés) megjelenését eredményezheti, amelyek a korszerű történelmi műveltség eredményes elsajátításának új módszertani repertoárját is kikényszerítik.

Tankönyvek

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: *„A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük. [...] Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.”*⁵¹ Ez a felfogás mára mindenképpen meghaladottnak nevezhető. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükréeként is felfoghatók. François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányában azt állítja, hogy *„bármilyen ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordít-*

⁴⁹ F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. OFI, Budapest.

⁵⁰ Szepesi Gábor (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. Kézirat.

⁵¹ Shoemaker, F. (1962): Textbooks in American education. The Education Quarterly vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108–15. Idézi: Závodszy, 1986.

va is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében »kiolvashatóak« az adott tanügy jellemző vonásai abból, ahogyan megjelenítik és hordozzák a képzés iránti társadalmi igényekre való reagálást, s ebben az oktatásügy más szereplőjéhez képest sokkal érzékenyebbek.»⁵²

A tudásgazdaság eredményességi és hatékonysági kihívásai kitüntetett szerephez jutatták a tankönyveket, hiszen – miként az Egyesült Államok neves oktatási szakemberei megállapították – „a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak a fejlesztésére.”⁵³ E megállapítás mögött minden bizonnyal az a meggyőződés is áll, hogy sokkal nehezebb és költségesebb minden iskolába ugyanolyan felkészültségű és tudású pedagógust kiképezni, mint jó, tanulásra alkalmas könyvet kifejleszteni és forgalmazni. A tankönyvek fejlesztése iránti felfokozott elvárások és az iskolahasználók részéről történő elvárások szükségessé tették a hagyományos tankönyvírás átalakítását.

Hazánkban a '90-es évek folyamán azért is kerültek a tankönyvek az oktatáspolitikai figyelmének középpontjába, mert hosszan elhúzódtak a tartalmi szabályozás alapdokumentumának tekinthető Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó viták, melyek révén a pedagógusok szakmai tekintetben elbizonytalanodtak, és ebben a „vákuumban” a folyamatosan kiépülő tankönyvpiac és a tankönyvek vették át a mindennapi szaktanári munkát meghatározó tartalmi szabályozási funkciót. Az ezredforduló táján zajló – ma már szakmailag kezdetlegesnek nevezhető – tankönyvvizsgálatok arra mutattak rá, hogy a sokszereplős tankönyvpiac megteremtése nem hozta automatikusan magával a tankönyvek tanulhatóságának egyértelmű javulását. Sőt, ellenkezőleg: a '90-es években készült tankönyvek szinte minden tantárgy esetén az ismeretanyag jelentős mértékű növekedésével jártak. Egyes esetekben a szakszókincs 2-3 szorosára bővült a korábbiakhoz képest. E kedvezőtlen tendencia magyarázata az, hogy a jogszabályok a tanárokhoz telepítették a tankönyvrendelést, így a kiadók inkább a gyakorló tanárok – sok esetben maximalista – szempontjait vették figyelembe, mint a tankönyvből tanuló diákokét.⁵⁴

A 2008-as átfogó tankönyvvizsgálat a kétségtelen eredmények mellett több területen tárt föl problémákat és jelölt meg beavatkozási területeket. Pozitívként rögzítette, hogy a 21. század elejére fokozatosan megújult a hagyományos tudáskanon, így több modernebb tartalmi elem jelent meg, és ezzel párhuzamosan elindult az ismeretelemek csökkentésének folyamata is. A kutatás meglepéssel nyugtázta azt is, hogy egyre fontosabb szempont a hazai tankönyvekben a tanulói életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás, továbbá az a pedagógiai szándék, hogy az egyes témák tárgyalásánál középpontba állítsák a tanulók érintettségét, és ezáltal is motiválják őket a tananyag feldolgozására. Megállapította, hogy a tankönyvkiadók a fejlesztések területén jelentős eredményeket értek el, így az életkori sajátosságok figyelembevétele, továbbá az aktív tanulói részvétel ösztönzése a tanulási-tanítási folyamatban egyre fontosabb szempontként érvényesült. Tartalmaikban

⁵² Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások, Új Pedagógiai Szemle, 1996/10. 37–41.o.

⁵³ Chambliss Marilyn J. – C. Calfee Robert (1998): Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds, Blackwell Publishers. 54.

⁵⁴ Kojanitz László (2008): Tanulós tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67–75.

erősödött a mindennapi élethez való kapcsolódás, megjelent az egészségés környezetvédelemre nevelés – főként a természettudományi tankönyvek esetében.

Miként a fentiek is bizonyítják, a tankönyvek terén az elmúlt évtizedekben ellentmondásos folyamatok játszódtak le. Mindez összefüggött azzal is, hogy a 2000-es évek közepétől teljes egészében magánosításra került és piaci alapú lett a tankönyvkiadás Magyarországon. A 2010-es évek elején a korábbi kormányzatoktól eltérő társadalomés oktatáspolitikai gondolatok fogalmazódtak meg, melynek eredményeként az évtized közepén lezajlott a tankönyvpiac visszaállamosítása. Nincs elegendő távlatunk a döntés megítéléséhez – és egyébként is sajnálatosan sok terméketlen vita alakult ki az állami tankönyvfejlesztés megítélését illetően, így e folyamat értékelését a jövőre bízjuk.

Ha ellentmondásosan is, de a történelemtankönyvek terén az elmúlt másfél évtizedben számos kedvező folyamat indult el, amelyek közül kiemelhető a kompetenciaközpontúság megjelenése (pl. ismeretszerzés és -feldolgozás, kommunikáció, kritikai gondolkodás), illetve a 19–20. századi történelemtananyag súlyának növekedése, a forrásokra épülő tananyag-feldolgozás és mérés-értékelés.⁵⁵ E változások nyilvánvalóan tükröződnek a megjelenő új tankönyvekben, bár ezen a területen ellentmondásosabb helyzetkép alakult ki, mert a piaci alapú tankönyvválasztás lehetőséget biztosított arra, hogy a meghirdetett új alapelvekkel szemben az ismeretközpontúság domináljon, amit az igazol, hogy a 2000-es évek első felében nem csökkent, hanem nőtt a tankönyvekben szereplő adatok száma.⁵⁶ A 2005-ös történelemérettségi, valamint a 2008-as tankönyvrendelet és az ebben megjelenő új bírálati szempontok képesek voltak e kedvezőtlen folyamat megállítására. 2010-hez közelítve – a négyszín nyomású tankönyvek általánossá válásával párhuzamosan – komoly fejlesztési folyamatok mentek végbe, amelyek eredményeként sokkal több életszerű példa és a tanulók egyéni és közösségi feladatmegoldására ösztönző kérdés is bekerült a tankönyvekbe. További pozitív fejleményként általánossá vált az azonos szemléletet képviselő tankönyvcsaládok létrejötte, illetve megjelentek az ún. tankönyvcsomagok, amelyek munkafüzettel, feladatgyűjteménnyel, CD-kkel egyértelműen az aktív tanulói feldolgozás ösztönzését kívánták elérni. Az újonnan fejlesztett tankönyvek egyre jobban eltávolodtak a korábbi tankönyvi elképzelésektől, és az ismeretek egyszerű közvetítése helyett a tanulási képességek fejlesztését állították középpontba.

Megállapíthatjuk, hogy a tanítás-tanulás folyamatában ma is kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, amelyek éppen jelenleg élik át egy generációváltás időszakát, hiszen a korábbiakban döntően papíralapon létező tudásbázisok jelentős része digitális formában is hozzáférhetővé válik. Az internet mind szélesebb körű használata a mindennapokban, a közés felsőoktatás majdnem minden területén feltétlenül új kihívásokat hoz létre a hagyományos taneszközök terén. Ma már megjósolható, hogy a digitalizáció és a világháló együttes jelenléte számos ponton átrendezi nemcsak a tanórák világát, ahol általánossá válhatnak a differenciált és egyénre szabott tanulási technikák, de a tankönyveket is, hiszen a „minden

⁵⁵ Kaposi József (2010): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. Új Pedagógiai Szemle, 60. évf. 3–4. sz. 69–92.

⁵⁶ Kojanitz László (2005): A tankönyvkiadás szerepe és feladatai. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 3. sz. 53–68.

gyerekek laptopot” programok keretében kézzel fogható közelségbe kerülhet az a gyakorlat, amikor a tanórán szinte csak elektronikus vagy digitális anyagokat használnak majd.⁵⁷

A tankönyvek világának általános változásai – összefüggésben a tudásról, tanulásról alkotott paradigmaváltással – a történelemtankönyvekre is hatottak, amelyek ennek nyomán jelentős módosulásokon mentek keresztül. Szinte minden újonnan fejlesztett könyv kísérletet tesz a tanulói motiváció felkeltésére (nem egyszer egy-egy lecke cím is egy probléma felvetésére fókuszál), megpróbálja kérdésekkel előhívni a tanulók előzetes tudását, nagy figyelmet fordít az ismeretanyag életkorhoz igazodó strukturálására, valamint a vizuális rendezők, ábrák, képek, grafikonok széles körű alkalmazására. Mindezek a tankönyvi design új megjelenési formáival (pl. képregények) járnak együtt, és különféle attraktív eszközökkel is az aktív tanulói felhasználást próbálják elérni. A tankönyvek rövid távú fejlesztését az szolgálná legjobban, ha a konkrét adatok kárára a főszövegben növekednének a magyarázó, értelmező részek, bővülnének a metaforikus megfogalmazások, és hangsúlyosabbá válnának a transzfer gondolkodást elősegítő, általánosításra alkalmas részek.

A digitalizáció terjedése és az informatikai eszközök széles körű használata egészen új távlatokat nyithat meg, amelynek köszönhetően a tankönyvek esetében is meg lehetne valósítani az intézményre, osztályra, diákra való személyre szabottságot. A tankönyvek fejlesztése terén hosszú távú javaslatként azt lehetne megfogalmazni, hogy a digitális (elektronikus) anyagok széles körű választékát kellene megteremteni, hogy azok minél több és változatosabb tankönyvhöz legyenek ingyenesen elérhetőek. Az is fontos volna, hogy olyan egyszerű, minden tanár által megtanulható tananyagés tankönyvszerkesztési eszközök álljanak rendelkezésre, amelyekkel a tanárok kisebb-nagyobb csoportjai maguknak, az általuk tanítandó gyerekeknek tudnak tankönyveket, illetve ezek tanítását elősegítő, valamint mérő feladatokat, munkalapokat készíteni. A felvetett javaslat feltehetően 10-15 éves távlatban valósítható meg. Addig is a fenti fejlesztési folyamattal együtt ki kellene alakítani és konszenzusos módon el kellene fogadni a tankönyvi értékelés, minősítés standardjait. A standardoknak nem elsősorban a tudományos tényanyagra kellene fókuszálniuk, hanem a tanulással, tanítással összefüggő kérdésekre, problémákra.

A mindennapi tanítási gyakorlat

A hazai oktatási rendszer lassan fél évszázada permanens válságát éli, amit többek között az is igazol, hogy nem javul, sőt romlik az iskolarendszer társadalmi esélyteremtő képessége, azaz méltányossága. Az iskolaszervezet, a tartalmi szabályozók nem segítik a hátránykompenzációt és az ún. társadalmi és kulturális tőke újratermelését. Az iskolai munka eredményessége és hatékonysága sem javul a kívánt mértékben, így – egy-egy korosztályon belül – relatíve egyre kevesebben jutnak versenyképes tudáshoz. A kudarcok hátterében sok minden egyéb mellett az is áll, hogy nem sikerült a pedagóguspoliti-

⁵⁷ Csapó Benő (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.) Tankönyvdialógusok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

kában sem átütő eredményeket felmutatni. Ezt igazolja, hogy továbbra sem igazán vonzó a pedagógusi pálya, sőt a kontraszelekció inkább nő, minthogy csökkenne.

A tanítási gyakorlat terén azt tapasztalhatjuk, hogy az elmúlt évtizedek központi tartalmi-módszertani reformjai (NAT-ok, kerettantervek, érettségi követelmények, a kompetencia-alapú oktatás elterjesztési szándéka) osztálytermi szinten felemás eredményeket hoztak. A tanórai munka hagyományos jellegzetességei az elmúlt negyedszázadban alig-alig változtak. A legfrissebb kutatások⁵⁸ is bizonyítják, hogy a tanítási gyakorlatot továbbra is az ismeretközlés dominálja, és kevésbé általános a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésére, az élményszerű, a tanulók aktív tevékenykedtetésére épülő tanórai feldolgozás. *„Sok tanórán a frontális, diktálásos módszer a domináns, melyet a legfrissebb felmérések is igazolnak. A tanárok 71%-a frontális órávezetéssel tartja az óráit, és a tanulók sokkal többet jegyzetelnek, az órán sokszor diktálással, táblára felírt vázlattal egészítik ki a hiányosnak vélt tankönyvet. Ezért is több mint 44 százalékpontnyi a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó órávezetési gyakorlat között.”*⁵⁹

A szükséges változások elmaradásának számos oka van, ezek feltárása legalább egy új tanulmánykötetet igényelne. Az oktatáspolitikai kiszámíthatósága, az intézményi és pedagógusi szakmai autonómia erősítése, az iskolai szervezetfejlesztés támogatása, a tudásmegosztó rendszerek és hálózatok elterjedése rövid távon sokat lendíthetne a reformfolyamat eredményességén. Az is kedvező hatást gyakorolna, ha az oktatáspolitikai döntések, támogatások hangsúlya az ún. makroszintről átkerülne a mikroszintre. A rendszerszintű beavatkozások helyett a tantermi folyamatok támogatására, a pedagógusok szakmai munkájának segítésére kellene sokkal több figyelmet és erőforrást biztosítani. A támogatási folyamat egyik sarokköve lehetne a központi innovációk társadalmasítása (pl. nevelés-oktatási programok, tankönyvek fejlesztése), a helyi jó gyakorlatok ösztönzése, megosztása. De ezt a folyamatot szolgálhatná a szaktanácsadói rendszer eredeti szándékainak helyreállítása is, a pedagógusképző intézmények bevonásával.

A felsőoktatási intézmények bevonása ebbe a folyamatba akkor lehetne leghatékonyabb, ha a közoktatási és a felsőoktatási tanárok közös tapasztalatszerzése szervezettebb és folyamatosabb lenne, és a közös tanulás szemlélete határozná azt meg. A szaktanácsadás esetében pedig el kellene szakadni a hivatal típusú ellenőrzés gyakorlatától, és az eredetileg megfogalmazott „személyi edző” szemléletet kellene érvényre juttatni, kiegészítve azzal, hogy a tanártoábbképzések új rendszerében nem elszigetelten az egyes tanárok képzésére kellene koncentrálni, hanem egy-egy teljes tanári közösség lenne a felkészítés célcsoportja. Értelemszerűen e folyamatok alapjaiban rendezhetnék át a pedagógus minősítési rendszer szemléletmódját is, amelyben a „edzésterv”-nek értelmezhető tanári portfólió mellett/helyett a „csapat”, a tanulóközösség tanulási eredményei lennének a meghatározó indikátorok.

A történelemtanítás terén több előremutató elem azonosítható be, amelyek közül a hivatalos tartalmi szabályzók (NAT, érettségi követelmények) egyértelműen mutatják a változásokat. Ezek közül kiemelendő a központi dokumentumokban megjelenő kompetenciaköz-

⁵⁸ Kerber-Lakatos ill. Sági Matild: Pedagógus hivatás megerősítésének néhány aspektusa. Kézirat. OFI, 2015.

⁵⁹ Uo.

pontúság erősödése (pl. ismeretszerzési és -feldolgozási képesség, kommunikáció, kritikai gondolkodás), egy korszerűbb mérés-értékelés megjelenése, illetve a 19–20. századi történelem-tananyag súlyának növekedése, valamint a forrásokra épülő tananyag-feldolgozás térnyerése.⁶⁰

A történelemtanítási gyakorlat terén is nagyon differenciált képpel találkozhatunk. Az elmúlt évtized tapasztalatai azt mutatják, hogy a 2005-ben bevezetett új érettségi – mint erős kimeneti követelmény – volt képes leginkább az osztálytermi folyamatok szintjéig hatást gyakorolni a tartalmak és módszerek tekintetében.⁶¹ Számos iskolában és a tanárok egy részének mindennapi tevékenységében – különösképpen az elmúlt tíz esztendő során – komoly szemléletváltási folyamat indult el. Ennek eredményeként a tanárok munkájában csökkent az a tevékenység, amely pusztán az információk átadására szorítkozott, és nőtt a forrásés tevékenységközpontú tanítási gyakorlat aránya, kiegészülve új, interaktív tanulásszervezési módszerekkel (pl. projekt, pármunka, drámapedagógia).⁶² Természetesen az előzőekben leírt pedagógiai kultúraváltás a mindennapi általános gyakorlatban teljes körűen még nem vált általánossá. Egyértelműen az látszik, hogy a tanítási gyakorlat átalakításának eddigi szándékai csak részlegesen valósultak meg. Ezen a területen még további feladatok várnak megoldásra.

Tanárképzés, tanártovábbképzés

A tudással összefüggő szemléletváltozás nemcsak a tanulás-tanítás folyamataira, hanem annak szereplőire is komoly hatást gyakorolt. A pedagógusoknak egy új, az eddigtől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek fejlesztik „*azt a mesterségbeli tudásukat, amely ahhoz kell, hogy eredményesebben segíthessék tanítványaik tanulási tevékenységét.*”⁶³ Sajátos módon ezt a pedagógiai kultúraváltási folyamatot egy szervezetfejlesztési és intézményirányítási szemléletmódváltás is kíséri,⁶⁴ mivel mind szélesebb körben válik elfogadottá az, hogy a pedagógusi szerepváltozás leginkább olyan iskolafejlesztési környezetben tud eredményesen végbemenni, ahol az egyes intézmények közösségei átfogó tanulószervezetekké

⁶⁰ Kaposi József (2010): Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. UPSZ. 2010. 3–4.sz.

⁶¹ Uo.

⁶² Uo.

⁶³ Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 373. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm

⁶⁴ Weldy, T. G. (2009): Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance. The Learning Organisation. The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management, 16: 58.

válnak, és tevékenységük homlokterébe a közös pedagógiai innováció és kreativitás támogatása, valamint a horizontális és vertikális tudásmegosztás kerülnek.⁶⁵

A versenyképes tudás igénye, az innovációs potenciál felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direktebb kapcsolódása hallatlanul fontossá tette a pedagógusok eredményes munkavégzését. Mindezek hatására a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma az elmúlt évtizedekben egyre meghatározóbbá vált. A mérések és a tesztelések alapján tudományosan is igazoltta vált, hogy a minőségi oktatás feltétele a széles pedagógiai repertoárral rendelkező, a tanulást személyessé tevő, jó felkészültségű pedagógus, hiszen „*az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják*”.⁶⁶ A minőségi és eredményességi szempontok erősödése vezetett a szakirodalomban „*standard alapú reformnak (standard based reform), néha pedig teljesítményalapú elszámoltatásnak (performance based accountability) nevezett felismerésekhez. Ez lényegében azt jelenti, hogy (1) a tanulói teljesítményekkel kapcsolatban világos követelményeket fogalmaznak meg, (2) olyan mérőeszközökkel, amelyeket e követelmények alapján alkotnak meg, kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola teljesítményét rendszeresen megméri, majd (3) a mért eredmények alapján kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola esetében a fejlődést segítő vagy annak akadályait felszámoló konkrét lépéseket tesznek.*”⁶⁷

Mindezek következtében a tanárok képzésének és továbbképzésének kérdése egyre inkább központba kerül a fejlett országok szakpolitikai gondolkodásában. Az európai tanárpolitika egyik alapvetéseként megfogalmazódott az új szemléletet tükröző általános pedagógus kompetenciák kidolgozásának szükségessége, az ún. egységes, az alsós felsőközépfokú oktatásra egyaránt jogosító felkészítés gyakorlati megvalósításának igénye. Általánossá vált az a felfogás, hogy a tanárok képzése nem áll meg az oklevélszerzéssel a tanárképzés végén, hanem folytatódik a gyakornoki vagy más néven bevezető szakasz alatt, tehát az egész tanári életpályát folyamatos szakmai fejlődésként kell és lehet értelmezni. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, és az általános tanári kompetenciákra épülnek. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert alkotnak.⁶⁸

A hazai pedagógusképzést az elmúlt másfél évtizedben több nagy jelentőségű reformfolyamat is érintette, részint a felsőoktatás, részint a közoktatás oldaláról. Ezek kö-

⁶⁵ Fullan, Michael (2008): Változás és változtatás III. A ráadás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest; Mourshed, Mona – Chijioko, Chinezi – Barber, Michael (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.

⁶⁶ McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Szeptember 7. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>

⁶⁷ U.o.: Halász Gábor (2007) 370.

⁶⁸ Stéger Csilla (2012): Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után. Phd értekezés. ELTE, Budapest. http://neveléstudomány.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf

zül mindenképpen kiemelhető a felsőoktatás tömegesedése, az integrációs folyamatok véghezvitele, a bolognai rendszer bevezetése, a képesítési és kimeneti követelmények megjelenése, valamint a közoktatási változások (pl. új típusú tartalmi szabályozók, a hagyományos felvételi eltörlése) hatásainak begyűrűzése.

Az 1995-ös NAT-ban markánsan megjelenő, tartalmakat háttérbe rendező, a diákok fejlesztésére koncentráló felfogás, összekapcsolódva az *Ember és társadalom* műveltségterület komplex társadalomtudományi szemléletével, tulajdonképpen felkészületlenül érte a klasszikus történelem tantárgyat tanító egyetemi oktatást. A NAT-ban megjelenő új megközelítés lényegében nem vette figyelembe a felsőoktatás tartalmi, szervezeti kereteit meghatározó tradicionális tanszéki struktúrát, a tantárgyakat oktatók általános és speciális szakmai kompetenciáit. Az egyetemek új tartalmakkal és módszerekkel kapcsolatos reagálását némiképp magyarázza, hogy ebben az időszakban kellett megbirkózniuk többek közt a szerteágazó bővüléssel (szakok, hallgatók), az intézményi integrációval, illetve a tömegesedésből és a kétciklusú képzés bevezetéséből adódó színvonalváltozással is. A folyamatokat az is nehezítette és mind a mai napig nehezíti, hogy a tantárgyi didaktikai tudás (közismertebb nevén a módszertan) általában nem kellően preferált a felsőoktatásban, amelyet az is mutat, hogy ez a terület az egyetemek egyik részében a diszciplináris felkészítés részét képezi, más helyütt a pedagógiai képzéshez tartozik.⁶⁹

Ugyanakkor a tanári felkészítés területén több pozitív folyamat elindulásának is szemtanúi lehetünk. Például a képzési és kimeneti követelményekben megjelentek azok az új elemek, amelyek a köznevelési folyamatokhoz igazodó tartalmi és módszertani változásokhoz szükségesek. A kétciklusú tanárképzés új követelményei⁷⁰ jelentős mértékben ártírták a tanárképzési programot, nőtt a történelemtanítás módszertanával foglalkozó tárgyak óra- és kredit száma. Az általános diszciplináris ismeretek és a specifikus történelemtanári ismeretek oktatása különvált, s az utóbbi a korábnál jóval hangsúlyosabb szerepet kapott. A pedagógus professzió erősítését szolgálja a tanulmányok végét lezáró tanári képesítő vizsga, bár a 2008-as vizsga elvárásai kissé elavult módszertani szemléletet tükröztek.⁷¹

A bolognai rendszer 2013-as korrekciója – a tanári felkészítésben résztvevők létszámnövelése mellett – a részleges és irányított dualitás kereteiben differenciált képzési idővel (4+1 éves és 5+1 éves) a leendő tanárok szaktudományos felkészültségének növelését, a két tanári szakképzettség azonos arányú felkészítését, a gyakorlati idő kibővítését és végső soron a pedagógus szakma professzionalizálását jelölte meg célként. A bevezetésre került szabályozás jelentős mértékben a köznevelési igényekhez és a végzés után ellátandó óra-

⁶⁹ F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online folyóirat, 2010/02. szám <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-ag-nes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

⁷⁰ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről (Letöltés: 2012. 09. 03.)

⁷¹ F. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.). Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitasmagyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

számhoz igazította a tanár szakos képzési kínálatot, továbbá az ún. első és második szakok választási lehetőségeinek szabályozásával kísérletet tett a szakválasztás optimalizálására.⁷²

A 2013-ban bevezetett rendszerben a bemenet és az első három év a két képzési formát illetően közös. Ugyancsak 1-1 éves mindkét képzési formánál a gyakorlati idő. Az eddigi tapasztalatok arról szólnak, hogy az egyetemek kizárólag 5+1-es történelemtanárképzést folytatnak, és csak a korábbi főiskolákon van 4+1-es, ún. általános iskolai tanárképzés. Ez utóbbinak a népszerűsége alatta marad az egyetemi képzésnek. A változtatások kapcsán többen problematikusnak ítélték – és az európai trendtől elfordulónak minősítették – az egységes tanárképzés megszüntetését, valamint azt, hogy csökkent a pedagógiai tárgyak kredit száma és ezzel a súlya, és azt fogalmazták meg, hogy ez a csökkenés kedvezőtlenül befolyásolhatja a folyamatosan változó pedagógiai feltételekhez igazodó tanári professzionalizáció megvalósítását.

Az ún. osztatlan képzésben a felvétel konkrét tanári szakra történik (pl. történelemtanár) egy bemenettel, de két kimeneti lehetőséggel (általános iskolai, illetve középiskolai tanár). Az új, duális tanárképzési rendszerben így az első három év (180 kredit) közös, vagyis azonos szakterületi követelményekre épül. A harmadik év során történik a kimeneti szint megválasztása. A gyakorlati év (jelenleg fél év) megduplázódik, ami lehetővé teheti, hogy a hallgatók valós pedagógiai körülmények között készüljenek fel későbbi hivatásukra.

A változtatást ellenzők kritikaként az egységes tanárképzési rend megbontását, a két-szakos diszciplináris felkészítés növekvő kreditértékét, arányát nehezményezik az általános pedagógia és pszichológia rovására.

A tanárképzés területén természetesen még további feladatok várnak megoldásra. Egy viszonylag friss felmérés a történelemtanár-képzés vonatkozásában azt vizsgálta⁷³ (10 felsőoktatási intézmény tekintetében), hogy a kínált tanegységek mennyiben fedik le a Nemzeti alaptantervben megjelenő fejlesztési területeket, nevelési célokat, illetve a műveltségterületek tartalmait, követelményeit. A kutatás – többek közt – azt tárta fel, hogy például a médiatudatosságra való speciális felkészítést, a gazdasági és pénzügyi kultúra vagy a munka világának megismerését szinte egyetlen felsőoktatási program sem tartalmazza kötelező jelleggel, miközben ezek mindegyike része az *Ember és társadalom* 5–8., illetve 9–12. évfolyamos tanterveinek.

A tanári alapképzés tantárgyi kínálata ezek alapján azt eredményezi, hogy a NAT-ban és a kerettantervekben megjelenő új tartalmak oktatásához szükséges képességeket – jelenleg – a tanártovábbképzés keretei között kell elsajátítani – különös tekintettel arra, hogy ezek oktatása a történelem tanításától eltérő kompetenciákat, tanulásszervezési módszereket igényel (pl. társadalomismeret, demokráciára nevelés). A felkészítési hiátusok pótlását – sajnálatosan – csak részlegesen tudja pótolni a kiépülő szaktanácsadói, tantárgygondozói rendszer, mivel az e tevékenységet végzők képzési programjában a konkrét tantárgyi szintű ismeretek kisebbségben vannak (a 45 kontaktórából csak 8 óra foglalkozik ezzel), másrészt ezen új területek csak alig-alig kapnak helyet a képzési

⁷² Uo.

⁷³ Gál László (2015): A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatás adatai alapján. Kézirat, TÁMOP 4.1.2.B. OFI, Budapest.

dokumentumokban.⁷⁴ Remélhető, hogy a későbbiekben – a felsőoktatás bevonása révén – az általános szaktanácsadói kompetenciák rutinszerűvé válása megnyithatja a lehetőséget az újszerű és interaktív történelemtanári tevékenységek szélesebb körű megismertetéséhez a szaktanácsadás rendszerén belül is.

Ami a pedagógusképzés egészének jövőjét illeti, az mindenképpen végig gondolandó, hogy a tanítóés tanárképzést sokkal szervezesebben kellene – akár intézményi, szakmai és strukturális szinten is – összekapcsolni. Az egységes tanári felkészítés, vagyis az 5+1 éves képzés visszaállításának javaslata is felvethető, ez tudná ugyanis garantálni annak a differenciált pedagógiai tudásnak az elsajátítását, ami ma a köznevelés kihívásaiból következik.

A történelemtanárképzés jövőjére vonatkozóan – az eddigi tapasztalatok alapján – mindenképpen arra kellene törekedni, hogy markánsabban jelenjenek meg benne a közoktatásból származó igények. Látni kell azonban, hogy a szükségesnek ítélt átalakítások olyan következményekkel is járhatnak, amelyek érinthetik a hagyományos tanszéki struktúrát, hiszen mind nagyobb teret kapott az általánosos középiskolai tananyagban a 19–20. század történelme, illetve a társadalmi, állampolgári, gazdasági és médiaismeretek elsajátítása. A tanári felkészítés minőségi javítását eredményezhetné, ha a képzés első évfolyamában lenne egy olyan felkészítő kurzus, amely egyértelműen célul tűzi ki a középiskolában tanult elmélyítését és szintetizálását. E kurzus teljesítése szintvizsgaként is értelmezhető lehetne. Ez az első év végén leteendő záróvizsga biztos alapot adhatna a további tudományos és pedagógiai felkészítésnek. Továbbra is fontos az ún. történelemdidaktikai gondolkodás megerősítése a képzésben, már csak azért is, mert ez a szemléletmód tud leginkább hozzájárulni, hogy a jelen és jövő történelemtanárai korszerű történelmi gondolkodással és a tanításhoz elengedhetetlen történelmi tudattal rendelkezzenek.

Összegzés

A történelemtanítással összefüggő jelenségek, folyamatok áttekintése azt mutatja, hogy azok minden ellentmondásossága ellenére az elmúlt másfél évtizedben jelentős változások diagnosztizálhatók a tartalmi szabályozókban, tankönyvekben, tanárképzésben és a tanítási gyakorlatban is. Ezek a változások jórészt a tananyagtartalmak hangsúlyainak megváltozásában, a kompetenciaközpontúság erősödésében és a módszerek, feldolgozásmódok gazdagodásában érhetők tetten. *„A tantárgyak közül csak egyet, a leginkább tradicionálisnak tartott történelmet emeljük itt ki, amelyben jelentős modernizációs lépés történt: tartalmilag a XX. század történelmének, a jelenismeretnek, az állampolgári tudatosságnak az erősítésével, módszertanilag első sorban a források használatának kikényszerítésével.”*⁷⁵ A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára. A számos

⁷⁴ OFI, TÁMOP 3.1.5, 2014, Budapest. (Szakmai vezető: Pompor Zoltán)

⁷⁵ Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2017.

kedvező folyamat ellenére „*határozottan nem lehet kijelenteni, hogy a történelemoktatás teljes demokratikus átalakulása, paradigmaváltása már megtörtént.*”⁷⁶ A teljes szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság, és ebből következően a megújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

A következő időszak kiemelt feladata lesz, hogy az eredményekből a változó tudás és tanuláselméletekre támaszkodva megkezdődjék a történelemtanítás teljes struktúrájának újragondolása, a hagyományos pedagógiai repertoár bővítése, az interaktív és digitális gyakorlat alkalmazásának tudatosítása. Ebben a nagyarányú átalakítási folyamatban kiemelt jelentőségűvé válik a tudomány világának és a mindennapi pedagógiai praxisnak a folyamatos, nyilvános, interaktív és empatikus párbeszéde. Már csak azért is, mert az elmúlt évtizedek felemás eredményei ennek hiányára is visszavezethetők.

Nehéz, de megkerülhetetlen feladatnak látszik a történelemtanítás küldetésének konszenzusos újradefiniálása, a fejlesztési célok és tartalmak új egyensúlyának megteremtése, a didaktikai elvek és módszerek rendszerének áttekintése, valamint ezzel összefüggésben a pedagógusképzés és -továbbképzés eddigi felépítésének és gyakorlatának új alapokra helyezése. E folyamatban az eddigieknél nagyobb figyelmet kell kapnia pedagógiai autonómia és a helyi innovációs törekvések segítésének, az osztálytermi folyamatok elemzésének, támogatásának, a pedagógiai professzió sokkal tudatosabb fejlesztésének. Mindezek megvalósulásában – sok más megoldandó probléma mellett – meghatározó szerepe lehet a mai magyar társadalom önreflexiójának, jövőképeinek, a közélet demokratikus elköteleződésének, az eredményes és méltányos közoktatási rendszer megteremtésére irányuló szándék közpolitikai és társadalmi elfogadottságának.

A történelemtanítás hazai képe számos ellentmondásosságával azt mutatja, hogy „helyzet van”, ha tetszik, kényszerhelyzet a változtatásokat illetően. A közéleti és oktatáspolitikai folyamatok legalább kétféle, markánsan eltérő scenáriót vetítenek előre. Az egyik – összefüggésben a múltért folyó, mindennapi politikai küzdelemmel és a közélet elsekélyesedésével, a pedagógiai gyakorlat mindennapi gondjaival – az eddigi modernizációs eredmények (pl. multiperspektivikus, kompetenciaközpontú és tevékenységalapú tanulási gyakorlat) egyfajta mellékvágányra terelésével járhat. A másik – összefüggésben a demokratikus elvek és gyakorlat kiteljesedésével, az európai értékek iránti elkötelezettséggel, a differenciáltabb történelmi gondolkodás és tudat tágabb horizontba helyezésével – a hazai emlékezőskultúra modernizációját, valamint a mai kor kihívásaira sokkal jobban reflektáló és – aktívabb társadalmi és közéleti magatartás rényerésével együtt hosszabb-rövidebb időtávban – a történelemtanítás és a tanárképzés szakdidaktikai és módszertani kultúraváltását eredményezheti.

⁷⁶ F. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online történelemdidaktikai folyóirat (XLV.), Új folyam I. 1. (próba)szám, 2010. február. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitasmagyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

Felhasznált irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny (2012) 78. évf. 66. sz. 10707. http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Adam, Stephen (2008): Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland: http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Assmann, Jan (2004): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 51. és 53.
- Berend T. Iván: Műveltségcsiszoló és történelem. In: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján (1980). Összeállította Rét Rózsa. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–151.
- Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. Új Pedagógiai Szemle, 1997. március.
- Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Carr, Edward Hallett (2006): What is History? (Mi a történelem?). Penguin. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): Történelemelmélet I–II. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chambliss Marilyn J. – C. Calfee Robert (1998): Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds, Blackwell Publishers. 54.
- Chambliss, Marilyn J. – Calfee, Robert C. (1998): Textbooks for Learning Nurturing Children's Minds. Blackwell Publishers. Wiley – Sons, 55.
- Cidree Yearbook (2013): Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 2013. (Editors): Wilmad Kuiper & Jan Berkvens. Gildeprint – Enschede, the Netherlands.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.) Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csépe Valéria vezetésével 2017 folyamán megkezdődött egy új szemléletű NAT kidolgozása.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 25. <http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. OFI, Budapest.

- F. Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: Hegedűs Gábor – Lesku Katalin (szerk.): Az MTA Pedagógiai Bizottság Szakmódszertani Albizottság. II. Országos Szakmódszertani Tanácskozás. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét. 95–105.
- F. Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). Történelemtanítás online folyóirat, 2010/02. szám <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorsza-gon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- F. Dárdai Ágnes (2006): A történelmi tanulás sajátosságai. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kötetek I. köt. XLI. ELTE BTK – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest, 14–29.
- Fullan, Michael (2008): Változás és változtatás III. A ráadás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest; Mourshed, Mona – Chijioko, Chinezi – Barber, Michael (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.
- Gál László (2015): A tantervi kurzuskínálat a felsőoktatás adatai alapján. Kézirat, TÁMOP 4.1.2.B. OFI, Budapest.
- Gyurgyák János – Kisantal Tamás (Szerk.) (2006): Történelemelmélet I–II. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest. 32.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 370. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Herbert James Paton: Oxford, Clarendon, 1936. 1–10. Id.: Lukacs, John (2005): Egy nagy korszak végén. Európa Kiadó, Budapest.
- Hmelo-Silver, C. (2004): Problembased learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16. 3. sz. 235–266. Jonassen, D. (1997): Instructional design models for wellstructured and illstructured problemsolving learning outcomes. Educational Technology Research and Development, 45. 1. sz. 65–94.
- Horváth Zsuzsanna (1996): Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. Új Pedagógiai Szemle, 1996/10. 37–41.
- Johan Huizinga, A Definition of the Concept of History = Philosophy and History: Essays. Ed. Raymond Klibansky,
- Kaposi József (2007): Kulcsfogalmak fejlesztési terve az „Ember és társadalom” műveltségi területen, a 9–12. évfolyamon. Kézirat. Budapest, 2007. november 30.
- Kaposi József (2010): Szeljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. Új Pedagógiai Szemle, 60. évf. 3–4. sz. 69–92.
- Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gya-

- korlati útmutató, University College Cork (UCC) http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf Kerber-Lakatos, ill. Sági Matild: Pedagógus hivatás megerősítésének néhány aspektusa. Kézirat. OFI, 2015.
- Kinyó László – Molnár Edit Katalin (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 289–326.
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. Magyar Pedagógia, 105. évf. 2. sz. 109–126. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kojanitz László (2007): A kulcsfogalmakat középpontba állító programtervezés. Kézirat, 2007. május 3.
- Kojanitz László (2008): Tanulóés tanulásközpontú tankönyvértékelés. In: Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 67–75.
- Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. Új Pedagógiai Szemle, 55. évf. 3. sz. 53–68.
- Kratochvíl, Viliam (2014): A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Pécs. 205–209.
- Lukacs, John (2005): Egy nagy korszak végén. Európa Kiadó, Budapest.
- McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Szeptember, 7. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Molnár Gyöngyvér (2002): Tudástranszfer. Iskolakultúra, 12. évf. 2. sz.
- Nora, Pierre (2009): Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok. (Szerk.: K. Horváth Zsolt.) Atelier Könyvtár, Napvilág Kiadó, Budapest. OECD Skills Outlook 2015 – Youth Skills and Employability <http://www.keepeek.com/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1 (Letöltés: 2024. 08. 01.) Európai Bizottság, 2006.
- OM rendelet az alapés mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 15/2006. (IV. 3.) (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Pálvölgyi Ferenc (2015): Az erkölcsi nevelés új perspektívái. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. Magyar Tudomány, 47. (108.) évf. 1. sz. 26–35. (Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája tematikus szám). www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Pataki Ferenc (2010): Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. Magyar Tudomány, 171. évf. 7. sz. 789. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Reményi Judit (2015): Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban. In: Bánkúti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanterv, tankönyv, vizsga. Oktatókutató és

- Fejlesztő Intézet, Budapest, 50. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505771_tanterv_tankonyv_vizsga_beliv.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Romsics Ignác (2002): A történetíró dilemmája: megismerjük vagy csináljuk-e a történelmet? *Mindentudás Egyeteme*, 4. előadás. október 7.
- Schecker, H. – Parchmann, I. (2007): Standards and competence models: The German situation. In: Waddington, D. – a Nentwig, P. – Schanze, S. (Eds.): *Making it comparable. Standards in science education*. Munkster: Waxmann, 147–165.
- Shoemaker, F. (1962): Textbooks in American education. *The Education Quarterly* vol. XIV. No 54. Jun. 1962, 108–115. Idézi: Závodszy, 1986.
- Stéger Csilla (2012): Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után. Phd-értekezés. ELTE, Budapest. http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Strandling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe
- Szebenyi Péter (2012): *Válogatott pedagógiai írások*. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szepesi Gábor (2017): A digitális érettségi bevezetésének lehetősége történelem tantárgyból. Kézirat. Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 217. <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- The Learning Organisation. *The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management*, 16: 58.
- Weldy, T. G. (2009): *Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance*.
- White, Hayden (1978): *The fictions of factual representation*. Baltimore, John Hopkins. UP. 134.

DEMOKRÁCIÁRA NEVELÉS

A történelemtanítás és demokráciára nevelés kérdései Magyarországon¹

Absztrakt

A tanulmány az elmúlt évtizedek magyarországi történelemtanítás jellegzetességeit mutatja be, különös tekintettel a demokráciára nevelés szempontjából. Ennek keretében érinti az emlékezéskultúra, a különböző történelemfelfogásokat, a történelmi műveltség komplexitását. Kitér a nemzetközi történelemtanítás új tendenciáira, a változó tanulási-tanítási stratégiákat, módszereket. Bemutatja a magyarországi, sűrűn módosuló központi tantervek, csökkenő szerepét, valamint a pedagógusok viszonyulást a folyamatosan változó elvárás rendszerekhez. Az írás arra is rámutat, hogy az állampolgári „tudás” inkább attitűdökből elsajátításából és bizonyos képességek begyakorlásából áll. A tanulmány egy fejlesztést megalapozó kérdőíves kutatás adataira támaszkodva bemutatja, miként érvényesül a demokráciára nevelés mindennapi iskolai gyakorlatban. Ennek keretében rávilágít arra, hogy demokráciára és állampolgárságra nevelés terén milyen problémák diagnosztizálhatók a diákok körében, és utal ezek kialakulásának közpolitikai összefüggéseire. Felhívja a figyelmet a kedvezőtlen folyamatok orvoslásának szükségességére, amelyben kiemelt szerepe lehetne a társadalom önreflexiójának, a komplex társadalomtudományi szemléletű történelemtanításnak, az iskolák demokratikus légkörének, pedagógusok szakmai autonómiájának és a tanulók önálló hangjának. **Kulcsszavak:** történelmi műveltség, szakmai autonómia, állampolgári kompetenciák, aktív állampolgárság, demokráciára nevelés, tanulók hangja

Issues Concerning History Teaching and Education for Democracy in Hungary

Abstract

This study presents the characteristics of history teaching in Hungary over the past decades with a special view to the aspect of education for democracy. In this context, it touches on the culture of memory, various perceptions of history, and the complexity of historical literacy. It addresses the new tendencies of international history teaching, changing teaching and learning strategies and methods. It presents the declining role of the frequently modified central curricula in Hungary as well as educators' perspectives on the continuously changing systems of requirements. The paper also points out that civic “knowledge” consists rather of acquired attitudes and the practice of certain skills.

¹ Az írás első megjelenése: Európai nevelés(ek)/oktatások: nemzetközi neveléstudományi konferencia Fehérvárcsurgó, Magyarország: Károlyi József Alapítvány, L'Harmattan Kiadó (2022) pp. 56–70., 15 p.

The study shows how education for democracy plays out in everyday practice in the school, with the support of data from research conducted using surveys. In that context, it highlights the kinds of problems that can be detected among students in the area of education for democracy and citizenship, and draws connections between the emergence of those problems and public policy. It calls attention to the need to remedy unfavorable trends, in which societal self-reflection, history teaching that adopts a complex social sciences perspective, the democratic atmosphere of schools, educators' professional autonomy and the independent voice of students could play a big role.

Keywords: historical literacy, professional autonomy, civic competencies, active citizenship, education for democracy, student voice

Egy korábbi konferencián *szürreálisnak* neveztem a hazai történelemoktatást, mondván, hogy a különböző történelmi idősíkok jellemzői (pl. monopolisztikus és multiperspektivikus alattvalói engedelmességre és öntudatos civil állampolgári magatartásra nevelő szemlélet, a tartalomtudás és kompetenciaalapú felkészítés) mind az elmélet, mind a gyakorlat terén egymásra csúsztak, és ezek az egymásnak is ellentmondó jelenségek párhuzamosan funkcionálnak

Ezen írás, a szürreálisnak érzékelt viszonyok nézőpontjából mutatja be a magyarországi történelemtanítás jellegzetességeit, különös tekintettel a demokráciára nevelés szempontjából. Elméleti hátterét, kutatási adatait a következő írásaim adják. (KAPOSI 2020., F.DÁRDAI – KAPOSI 2021., KAPOSI – KALOCSAI 2019.)

Amiről keveset tudunk

A diákok történelmi tudása

A elmúlt 30 évben nem volt olyan átfogó és folyamatos tudományos normákra támaszkodó országos adatfelvétel, amely a tanulók történelmi érdeklődésére, a feldolgozott témákhoz kapcsolódó fogalmak értelmezésére, többszintű ok-okozati összefüggésekre, történelmi személyek, jelenségek árnyalt értelmezésére kérdezett volna rá. Ebből következően a tanulók felkészültségéről (ismereteikről, képességeikről, attitűdjeikről) hiányos a tudásunk. Kisebb vagy nagyobb helyi, regionális mérésekre sor került, de ezek közül egyik sem volt többször megismételt, és mindegyike általában egy-egy részkérdést dolgozott fel. Egyetlen folyamatosnak tekinthető mérés a történelemérettségi vizsga, amelyvel kapcsolatban leginkább csak statisztikai adatokat ismerünk. Évente kb. 70 ezren tettek vizsgát, és 8-9 százalékuk vállalta az ún. emelt szintű megmérettetést. Közép szinten évente átlagosan országosan 3,5-es eredménnyel zárulnak a vizsgák, az emelt szinten átlagosan 70%-os teljesítménnyel.

A pedagógusok tanórai munkája

A mindennapi tanórai gyakorlat tekintetében is szegényesek az adatok, mert itt is több mint 20 éve volt nagyobb felmérés áll a rendelkezésünkre. Például az ismert, hogy a 2005-ben bevezetett új érettségi – mint erős kimeneti követelmény – volt leginkább képes az osztálytermi szintig hatást gyakorolni. A tanárok munkájában csökkent a pusztán az információk átadására szorított gyakorlat, és nőtt a forrás- és tevékenységközpontú módszerek alkalmazása. Ugyanakkor az ún. pedagógiai kultúraváltás a mindennapi általános gyakorlatban nem vált általánossá. A tanórákon még továbbra is dominánsan jelen van a frontális, diktáláson alapuló módszer, melyet az elmúlt évek kismintás felmérései is igazolnak. Az órákon a tanári előadás, magyarázat 15–20 percet, a szemléltetés 5–10 percet vesz igénybe, így a tanórák 2/3-ad részét továbbra is a tanári tevékenységek uralják. A feltárt adatok szerint több mint 44 % a különbség a diákok által elvárt élvezetes és figyelemfelkeltő, motiváló tanítás és a mindennapokban folyó óravezetési gyakorlat között. Eszerint a mindennapi történelemtanításban egyszerre és egymás mellett van jelen a hagyományos tanári előadáson, diktáláson alapuló tanítás, a kérdeve kifejtő módszer valamint a tevékenység-, és élményközpontú, a projektmunkára épülő, nemegyszer hálózatokban is megtestesülő digitális oktatási gyakorlat. A felmérések azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a pedagógusok, köztük a történelemtanárok leértékelésként élik meg a tanárszerep változásából – illetve a digitalizáció elerjedéséből – adódó új pedagógiai kihívásokat, mert úgy vélik, hogy eddigi ismereteikre, tudásukra nincs már szükség. Az ún. facilitátori szerep nem tűnik vonzónak számukra, nincsenek is rá felkészülve, és arról sincsenek meggyőződve, hogy ez eredményesebb lenne, mint a hagyományos módszerek.

Amire odafigyelünk

Az elmúlt évtizedek történelemtanítási folyamatait leginkább az átalakuló hazai történetírás és a nemzetközi történelemdidaktikára való reflektálás és a tantervek befolyásolták. A történetírás a tanítási tartalmak kiválasztása, az új kutatási eredmények közvetítése és az új tartalmi hangsúlyok megjelenése tekintetében orientációs pontokat jelölt ki, míg a nemzetközi történelemdidaktika az újszerű pedagógiai megközelítések, tanítási stratégiák és módszerek vonatkozásában funkcionált zsinórmértékként.

A történetírás átalakulása

Az 1990-es rendszerváltozást a történettudomány felszabadulásaként élte meg, mert megszabadulhatott a marxista történetírásban elvárt kötelező ideológiai ballasztoktól, és alapvetően átértelmeződött a 20. század második felének hazai történelme. Meghatározó szempontként jelent meg az Európa-nézőpont, amely egyrészt a klasszikus eszmei-társadalmi és gazdasági tradíciók (pl. zsidó-keresztény tanítások, hatalommeg-

osztás elve, magántulajdon) újbóli legitimációját, másrészt Európához, mint földrajzi, gazdasági és kulturális térséghez való tartozás deklarációját jelentette

Számos, korábban elhallgatott téma került a tudomány vizsgálódásának fókuszába, például a kommunista állambiztonság működése, az áldozatok kérdése, az egyházak helyzetének alakulása a diktatúra időszakában, vagy a civil szféra szerepe a diktatúra mindennapjaiban. Sajnálatosan a múlt átértelmezések nemegyszer csak egyszerű előjelváltásokban jelentek meg – amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, és fordítva – ahelyett, hogy az új megközelítések a múlt bonyolult összefüggéseit próbálták volna bemutatni. A 2000-es évektől a múlttal való foglalatosság jelentős mértékben politikai csataterészévé is vált, így egy-egy történelmi esemény, jelenség értelmezése akarva-akaratlanul a szimbolikus politizálás, az aktuális emlékezetpolitika részévé lett. A múltért folyó politikai harc – mivel a tartalmak mellett az értelmezési keretek is érintette – természetesen tovább nehezítve a történelemtanárok tájékozódási és orientációs helyzetét.

A tudás-, és tanulásfelfogás változásai

A mind szélesebb körben kibontakozó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. Egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transferálható, generikus kompetenciák elsajátításának szükségessége. Többféleképpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek a 21. század kihívásainak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. Ezek a különböző tanulmányokban és nemzetközi dokumentumokban összegzett főbb készségek: az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás) és az ún. transzverzális, illetve a szakmaspecifikus képességek.

A munka világa az ún. 4C modell keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket: *kritikus gondolkodás* (critical thinking); *együttműködés* (collaboration); *kreativitás* (creativity); *kommunikáció* (communication)]. Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepet tulajdonított a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudásnak. Az IKT-eszközök széles körű alkalmazásának, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerésének. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati elterjedését tették szükségessé, amelyek döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve a tanulás perszonalizációja iránti igényt és a hálózatban történő tudásmegosztást.

A történelemtanítás nemzetközi tendenciái

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi történelemtanítás területén új – sokszor egymással kapcsolódó, de nemegyszer egymással is vitatkozó vagy szemben álló – folyamatok diagnosztizálhatók. Ezek mindegyike összefüggésben áll a globális világ kihívásaival, a tudásgazdaság térnyerésével és az élethosszig tartó tanulás paradigmájával. Kapcsoló-

dik a társadalmak emlékezetpolitikájához, a történetírás átalakulásához, a tudásfelfogás változásához, illetve a digitalizáció erőteljes térnyeréséhez.

Mind több országban általánosan elfogadottá vált, hogy a történelemtanítás hangsúlyát a történelmi kulcskompetenciák (STRADLING, 2001) kialakítására helyezze, és az iskolai tanulásának egyik meghatározó célja olyan adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása, amely lehetővé teszi a tanulók számára az újonnan megismert események és folyamatok megértését. A nemzetközi diskurzusokban elfogadottá vált az a nézet, hogy a történelemtanítás hagyományos modellje nem vértézi fel kellően a tanulókat az azal tudással, hogy szembe nézzenek a mai demokratikus társadalmak sokszínűségével és bonyolultságával, korunk nagy globális kihívásaival. (NORDGREN 2021) Manapság a történelemdidaktika központi látóterébe kerültek a történelmi tudat összetevőivel foglalkozó vizsgálódások. (LÉVESQUE, CROTEAU, 2020 illetve az a felismerés, hogy a történelem tanulása nemcsak a kognitív szféra analitikus megközelítéséről szól, hanem az affektív területek fejlesztése is elengedhetetlen, mert ezek révén jeleníthetők meg a társadalmi normák, erkölcsi viszonyok, és alakíthatók ki a demokratikus attitűdök. (CHAPMAN, 2021). Továbbá új értelmet és keretet kapott az ún. Európa-horizont is (VAJDA 2020.), miszerint a történelem tantárgy által közvetített attitűdöknek a közösségi identitásképzés mellett kiemelt szerepe van a demokratikus rendszerek fenntartásában is.

Amiről sokat tudunk

A hazai tartalmi szabályozás elvárásai

Ha a változó Nemzeti alaptanterveket (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) és különösen az érettségi követelményeket (2005, 2015, 2021) vizsgáljuk, akkor összességében azt állapíthatjuk meg – ha sokszor ellentmondások közepette is –, hogy a kompetenciafejlesztés és az élethosszig tartó tanulási képességek kialakítása, valamint a multiperspektívus szemléletű és tanulóközpontú tanulási-tanítási stratégia megvalósítási szándéka állt a szabályozási folyamatok középpontjában. A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések hozzájárultak az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz, de a lényegi és átütő erejű szemléletváltás még várat magára. A központi reformtörekvések – a folyamatosan lengő szabályozási inga – mérlege mindenképpen ellentmondásos. Az egymást erő tartalmi szabályozási változások, készítésük gyorsuló ütemével fordított arányban, egyre kevésbé épültek be a mindennapi gyakorlatba, és nem megvalósuló tantervekké, hanem mindinkább oktatáspolitikai deklarációkká váltak. A változtatások ugyanis egyik esetben sem eredményeztek rendszerszintű, mélyreható eredményeket és érzékelhető minőségjavulást. A teljes szemléletváltást nehezítette a közpolitikai gondolkodásmód ellentmondásossága, a folyamatos oktatáspolitikai irányváltásokból adódó bizonytalanság és ebből következően a meg-megújuló modernizációs és implementációs folyamatok befejezetlensége.

A hazai történelemtanítás tartalmi szabályozási folyamatának áttekintése azt mutatja, hogy lényegében a rendszerváltozáshoz kapcsolódóan került a diskurzusok középpontjába az a dilemma, hogy a történelem tantárgy hagyományosan kultúráközpontú (pl. tudományos és értéksemleges) megközelítése mellett miként és milyen súllyal jelenjen meg a közéleti elkötelezettségű, a mindenkori jelen társadalomra koncentrááló szemlélet. E vita háttérében egyrészt az a hagyomány áll, hogy a hazai tantervi szabályozás kezdetei óta a történelem tantárgy az állampolgári nevelés leghangsúlyosabb terepeként működik, továbbá több mint egy évszázada meghatározó szerepe van a nemzeti identitás formálásában, és ezt a funkciót a rendszerváltozást és az Európai Unióhoz való csatlakozást követően is megtartotta. (HALÁSZ, 2005.) A magyar történelemtanításnak legfőképpen a nemzeti identitástudat formálása a célja, de fontos az Európához tartozás érzésének a kialakítása is.

A tantervi szabályozási folyamat a kínálkozó tanulságai közül kiemelhető, hogy a folyamatosan változó (állami) központi szabályozás széles körű implementációs tevékenység nélkül, valamit autentikus és működő mérési rendszer hiányában alacsony hatékonyságú. Különösképpen, ha a folyamatok a tudományos normák háttérbe szorulásával, az érintettek bevonása nélkül valósulnak meg. Az eredményes reformok ugyanis, nem nélkülözhetik a sokoldalú konszenzus keresését, a széles körű szakmai nyilvánosságot és autonómiát, nem valamint a helyi innovációs tapasztalatok fölhasználását és a változásban érintett intézményi közösségek tanulási és tudásmegosztási képességét.

A demokráciára nevelés kérdésköre

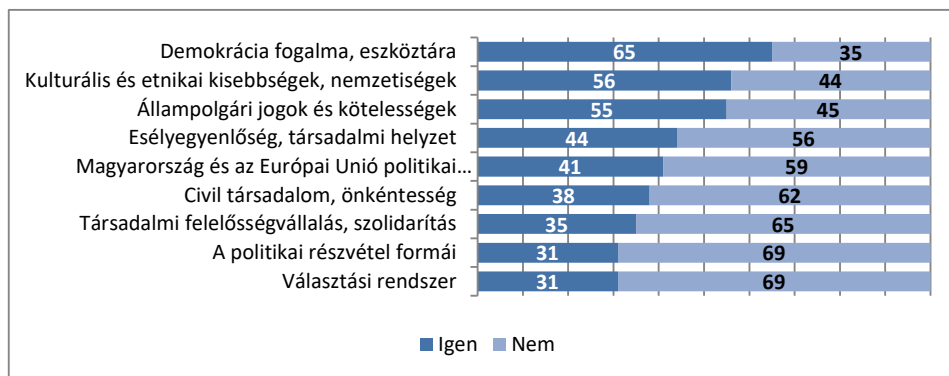
Egy felmérés adatai, eredményei

Ha demokráciára nevelés szempontjából végig tekintünk az elmúlt negyedszázad hazai és tartalmi szabályozásán azt látjuk, hogy az elvárások – függetlenül az oktatáspolitikai kurzusoktól – hitet tesznek a demokráciára és az ún. aktív állampolgárságra nevelés ügye mellett és megfelelnek a nemzetközi trendeknek.

2018 tavaszán egy nyílt online kérdőívvel felmértük – egy reprezentatív minta keretében – hogy a 13-16 év közötti diákok miként vélekednek az iskolában folyó állampolgári/demokratikus nevelésről, a közügyekbe való bekapcsolódás lehetőségeiről. A diákkérdőívet közel 900 fiatal, töltötte ki.

Az adatok azt mutatják, hogy az állampolgári-, demokráciára nevelés iskolai tantervi programja főként a történelem tantárgyba integrálva jelenik meg, és többé-kevésbé ennek keretében valósul is meg. A tanterv ajánlotta témák közül a politikai intézményrendszer működésének (pl. választási rendszer, politikai részvétel) megismertetésére helyeződik a legkisebb hangsúly (1. ábra).

1. ábra: Volt-e olyan tantárgyatok, ahol előjöttek a következő témakörök? (N=899, százalék)



A témák rangsorát, vagyis a tanórai feldolgozások tartalmi hangsúlyait a diákok lényegében elfogadják, noha ezek némileg ellentmondanak az általuk fontos és feltoldozandó témaként válaszaikban megjelölteknek. (pl. a társadalmi helyzethez-, egyenlőséghez, a társadalmi felelősségvállaláshoz, szolidaritáshoz, valamint az állampolgári jogokhoz és kötelességekhez kapcsolódó témakörök). Ez arra utal, hogy a diákok ismerik a demokratikus társadalmi viszonyok legfontosabb erkölcsi alapelveit, bár ezek érvényre juttatásának eszközeit, garanciáit: a politikai részvétel, választási rendszer ismeretét nem tartják ugyanolyan fontosnak. Vagy a gyakorlati tapasztalatuk alapján esetleg nem hisznek ezek érvényesülésében.

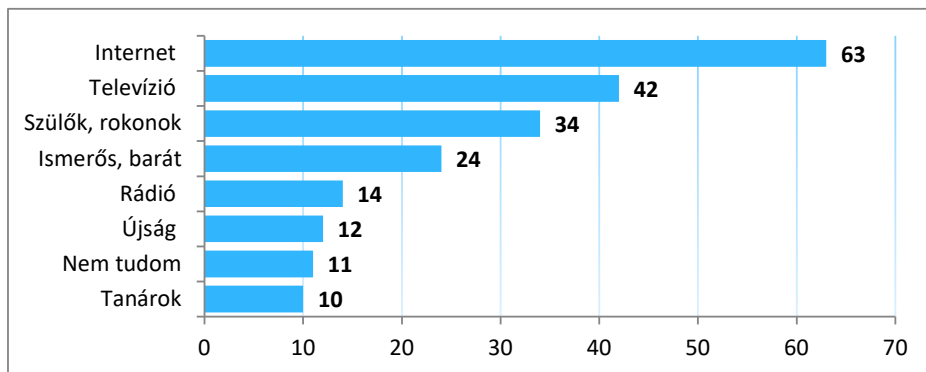
Az *állampolgári nevelés iskolai lehetőségei* kérdésre adott diákválaszok egyrészt a kincstári elvárások ismeretéről – az iskolai felkészítésnek hozzá kellene járulni az állampolgári neveléshez (65%), és saját intézményük alkalmas is erre a feladatra – másrészt tanácsstalanságáról és közéleti ügyek, társadalmi szolidaritás iránti passzivitásról tanúskodnak. Arra a kérdésre, hogy az *iskola miként tudna hozzájárulni a demokráciára neveléshez* az érdemben válaszolók relatív többsége (36%-a) a „*Nem tudom*” válaszlehetőséget jelölte meg. A személyes aktivitását is igénylő az. ún. közösségi szolgálat és iskolai önkéntesség az állampolgári nevelés rangsorában nagyon hátulra került, nálánál kisebb elfogódottságot csak a politikusok, döntéshozók iskolai meghívása kapott. (Ez utóbbi persze a közéleti szereplők hitelességének minősítéséeként is értelmezhető!) (2. ábra)

2. ábra: Hogyan tudna szerinted az iskola leginkább hozzájárulni az diákok állampolgári felelősségre, részrészvételre neveléséhez az alábbiak közül? (N=889, százalék)



A diákok közügyekről való tájékozódás lehetőségei és a beleszólás területeinek vizsgálata a rejtőzködés, bezárkózás, érdektelenség, közöny és a reményvesztettség sajátos elegyét jeleníti meg. A diákok 2/3 része tulajdonképpen nem érdeklődik a közügyek, a politikai kérdések iránt. De nemcsak nem érdeklődnek a politika iránt, hanem saját bevallásuk szerint nem is értik meg a közéleti témákat. (3. ábra)

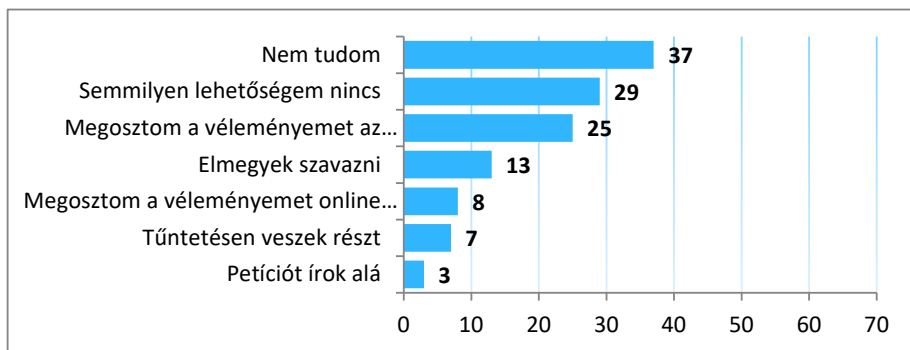
3. ábra: Honnan szoktál leggyakrabban tájékozódni a közügyekről? (N=889, százalék)



Majdnem 60%-uknak jellemzően nincs semmilyen mondanivalója, ha politikai kérdések merülnek fel. A közélettel kapcsolatos információikat döntően az internetről, kisebb részben a televízióból szerzi be. A kortárs csoport csak kb. 25 %-át adja ismeretszerzésnek, miközben a 13-16 évesek között a kortárs csoport mintaadó és szocializációs funkciója meghatározó jelentőségű. Ennél is nagyobb gondnak látszik, hogy nagyon kevés a pedagógusoktól kapott közéletre vonatkozó információk aránya (10%).

Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a diákok relatív többsége 37%-a nem tudott (vagy nem akart??) arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen lehetősége van a közügyekbe való beleszólásra, érdekei érvényesítésére, változások elérésére. (4. ábra) További 29%-uk pedig úgy gondolja, hogy semmilyen lehetősége sincs erre. A választ adók 1/4 része az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony eszközének, miközben csak 13%-a jelölte meg a szavazást, illetve csupán 3%-uk a petíció aláírását.

4. ábra: Milyen lehetőséged van, hogy beleszólj a közügyekbe? (N=889, százalék)



Annak ismerete, hogy a diákok hogyan tudják érdekeiket érvényre juttatni, véleményüket kifejezni, a demokráciára való nevelésnek az egyik kulcspillére. Éppen ezért elengedhetetlennek tartottuk annak feltárását, hogy a diákok tisztában vannak-e azokkal az eszközökkel, melyekkel lehetőségük van arra, hogy beleszóljanak a közügyekbe, változást tudnak elérni.

Sokat elárul, hogy a diákok majdnem négytizede nem tudott erre a kérdésre válaszolni, illetve közel háromtizedük úgy gondolja, hogy semmilyen lehetőség sincs érdekei érvényre juttatására. Szintén aggodalomra ad okot, hogy bár a közösségi gondolkodás, a széles körű összefogás a demokrácia egyik meghatározó részét képezi, ennek ellenére a válaszadók negyede az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony módszerének. A diákok 13 %-a jelölte meg a szavazást, illetve csupán három százalékuk a petíció aláírását. Arra, hogy melyik módszert tartják ezek közül a leghatékonyabbnak a diákok négytizede nem tudott választ adni, 14 %-a szerint pedig semmilyen lehetőség nincs az érdekei érvényesítésére, változások elérésére.

A közéleti viszonyokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódó kép tulajdonképpen még elkeserítőbb, mint ami az iskola belső világa tekintetében megjelent. A válaszok azt mutatják, hogy az iskola tudatos állampolgári magatartás (attitűd) helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nem csak nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis felnőttként politikai jogaikat – hasonlóan az iskolában megismert gyakorlathoz – csak formálisan kívánják majd gyakorolni. Mindez egy sajátos alattvalói magatartást eredményez, amelynek természetes velejárója a mindenkori hatalom rátelepedése a társadalomra és a demokratikus keretek kiüresedése.

A többségében általános iskolai tanulói válaszok azt látszanak igazolni, hogy az iskolai tananyagok, (CSAPÓ, 2000). a megtapasztalt légkör, mikrokörnyezet, cselekvési tér – a megfogalmazott célokkal ellentétben – nem csinál kedvet a közéleti tevékenységekre, és tizenéves diákok kétharmad része lélekben már lényegileg feladta, hogy felnőttként a közügyei iránt érdeklődő, aktív állampolgár legyen.

A felmérés rámutatott arra is, hogy a tantervekben megjelenő szemléletmódot, elvárási rendszert fölülírja az iskola „rejtett tanterve”. Amely nem az öntudatos, társaival együttműködő, szolidáris és a közügyekben aktívan résztvevői magatartásra ösztönöz, hanem a bezárkózást, a közéleti passzivitást, az egyéni érdekérvényesítést preferálja. (FÜLÖP, 2009).

A feltárt kép számos és különböző szintű, jelentőségű okokra vezethető vissza. Bizonyára szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek, annak, hogy társadalmi tagjainak többségében csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. Az okok között nem lehet nem megemlíteni az iskola világában az elmúlt 25 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos meggyengülését mutatják. Előbb az iskolák vezetőinek megválasztásában vált formálissá a tantestületek szerepe, majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, és végül a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – üresítették ki szinte teljes egészében a peda-

gógusközösségek döntési kompetenciáit. Mindez a pedagógusok mintaadói funkcióinak leértékelését, tulajdonképpen végrehajtói szerepre való kényszerítését eredményezte. A végrehajtói szerepben pedig nehéz, aktív, öntudatos és szabad, de felelős állampolgárt nevelni. Ezért is megkerülhetetlen és sürgető feladat a pedagóguspálya presztízsenek-, és az iskolai működés szakmai autonómiájának helyreállítása.

Összegzés

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség), a változó emlékezőkultúra, a sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás komplex szemléletű történelemtanítást indukálnak. Olyat, amely része az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés, és összetett célja a történelmi műveltség (historical literacy) kialakítása. Az iskola belső világát olyanná kell formálni, hogy alkalmas legyen az aktív állampolgári kompetencia (civic competence) kialakítására, és demokráciára nevelés mindennapi gyakorlatára, mert ennek keretében kialakítható attitűdök lehetnek a tartópillérei a hazai polgárosodás és társadalmi szolidaritás megerősödésének.

Irodalom

- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle* 2000. február. 24-34.
- Chapman, Arthur (2021, szerk.): *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. University College London Press, 2021. <https://www.uclpress.co.uk/products/130698DOI: 10.14324/111.9781787357303> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi, József (2021): A történelemtanítás elmúlt harminc éve (1990-2020). Helyzetkép és perspektíva *MAGYAR PEDAGÓGIA*. 121.
- F. Dárdai, Ágnes – Kaposi, József (2021): Trends in changing History Teaching in Hungary (1990-2020). *HUNGARIAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL (HERJ)*
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi, József: Changing History Teaching in Hungary (1990-2020) In: F., Dárdai Ágnes *Yearbook of the International Society for History Didactics International Society for History Didactics* (2021)
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 2009. 3-4. szám.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle* 2005. július-augusztus.
- József Kaposi: Issues concerning education for democracy in contemporary Hungary, In: *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture – JHEC* (2020). pp. 219-242.
- 2020 József Kaposi: Current issues concerning education for democracy in Hungary. *History Education and Migration. International Journal of Research on History Didactics*

- ctics, History Education, and History Culture. *Yearbook of the International Society for History Didactics*. Wochenschau Verlag, (2020) 5 p.
- Kaposi József (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás*, 11. 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazai-tortenelemoktatasi-dilemmai-11-01-03/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Lévesque, Stéphane, Croteau, Jean-Philippe (2020): *Beyond History – For Historical Consciousness. Student, Narrative and Memory*. University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Kaposi József – Kalocsai Janka (2019.) Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 2019. 11-12. szám. pp. 17-32.
- Lévesque, Stéphane, Croteau, Jean-Philippe (2020): *Beyond History – For Historical Consciousness*. Student, Narrative and Memory
- Nordgren, Kenneth (2021): The sidewalk is a history book: *Reflections on linking historical consciousness to uses of history*. Historical Encounters:
- Stradling, Robert (2001): *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- Vajda Barnabás (2020): *Hidegháború és európai integráció*. 2. jav. kiad. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom

A demokráciára nevelés aktuális kérdései a mai Magyarországon¹

Absztrakt

Az állampolgári felkészítés évezredek óta, a demokráciára nevelés iskolai tanítása pedig több mint negyedszázada áll az európai és hazai pedagógia gondolkodás középpontjában (Crick-jelentés, ² a „Demokráciára Nevelés Éve”³ EU kulcskompetenciák.⁴ NAT változatai⁵). A dokumentumokban meghatározó célként önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg. Az állampolgári kompetencia (civic competence vagy citizenship competence⁶) fogalma pedig olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként fogalmazódik meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban. (HOSKINS – CRICK 2008, idézi KINYÓ 2012) Az iskolai felkészítés különböző modelljei abból indulnak ki, hogy az állampolgári tudásnak vannak beazonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók (pl. jogi dokumentumok szövegei, alkotmányossági alapelvek, az államszervezet struktúrája), ugyanakkor az állampolgári „tudás” inkább attitűdökből elsajátításából és bizonyos képességek begyakorlásából áll. A tanulmány egy fejlesztést megalapozó kérdőíves kutatás adataira támaszkodva arra keresi a választ, mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve milyen javaslataik vannak a nehézségek orvoslására

Kulcsszavak: állampolgári kompetenciák, aktív állampolgárság, demokráciára nevelés, diákönkormányzatok, együttműködés-versengés, tanulók hangja

¹ Az írás első megjelenése: International journal of research on history didactics history education and history culture 41 pp. 219–242., 24 p. (2020)

² A Crick-bizottság nyomán Angliában 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket.

³ Az Európa Tanács volt, az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásként jelent meg 2005 a „Demokráciára Nevelés Éveként”.

⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

⁵ NAT 1995, 2003, 2007, 2012

⁶ A CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning – Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja).

Issues concerning education for democracy in contemporary Hungary

Abstract

The importance of preparation for citizenship has been recognized for millennia, while education for democracy has been central to pedagogical thinking in Europe and in Hungary for more than a quarter of a century (Crick Report, European Year of Citizenship through Education, EU key competences, modified version of the NCC). Educating a citizenry that is capable of thinking independently, is equipped with critical skills and can deliberate about matters appears in these documents as a definitive goal. The concept of civic competence or citizenship competence indicates a combination of such knowledge, skills, abilities and values that make the individual capable of effectively participating in an everyday life that is based on democratic values as well as in civic society (Hoskins and Crick, 2008, cited by Kinyó, 2012). The various models of preparation in schools assume that civic knowledge has identifiable elements that can be taught (e.g. texts of legal documents, constitutional principles, the structure of the state); at the same time, civic "knowledge" comprises rather the adoption of attitudes and the practice of certain skills. This study, supported by research data based on survey questions, seeks to discover the degree of prevalence of education for democracy and citizenship in everyday practice, as well as the kinds of problems those affected see in this area and what recommendations they have to address these difficulties.

Keywords: citizenship competences, active citizenship, education for democracy, student council, cooperation-competition, students' voice

Nemzetközi kitekintés

Az állampolgári ismeretek iskolai tanításának felértékelődése az 1990-es évek végén indult el, ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely elindította a demokráciára nevelés programját. A fejlett világban a legtöbb ország elkötelezett a társadalomismereti és állampolgári nevelés iránt, sőt az utóbbi évtizedben már ennek a kompetenciának a mérését az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)–is kiemelten kezeli. A téma kapcsán különösen érdekes az ún. Crick-jelentés,⁷ amely egyértelműen rögzíti, hogy a demokráciára nevelés szempontjából jóval többről van szó, mint az aktuális politikai ismeretek elsajátítása. Meghatározó célként egy olyan, önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg, amelynek tagjai a *méltányosság* és az *objektivitás* jegyében képesek a közélet pozitív befolyásolására (HUDDLESTON 2002).

⁷ A Crick-bizottság javaslata nyomán Angliában 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket.

Az európai szintű kezdeményezés egyik kiemelt állomásaként 2005 a „*Demokráciára Nevelés Éveként*”⁸ jelent meg. Ehhez is kapcsolódva az aktív állampolgárság kérdésével foglalkozó kutatócsoport⁹ konszenzusos megállapodása az állampolgári kompetencia (civic competence vagy citizenship competence) fogalmát olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként határozza meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban (HOSKINS – CRICK 2008, idézi KINYÓ 2012). Mindez azt jelenti, hogy az állampolgári nevelés célrendszerét nemzetközi dimenzióban leginkább a demokrácia értékeinek hangsúlyozása határozza meg, de az egyes országok – helyzetüknek megfelelően – más-más további hangsúlyokat helyeznek előtérbe (pl. a biztonságpolitikát, a civil társadalom megerősítését, illetve azt a felismerést, hogy az eredményes állampolgári nevelés egyik meghatározó feltételrendszere a mikroközösség: a család, az iskola, a helyi társadalom) (STRATÉGIA 2009: 5).

A nagy hagyományú demokratikus országokban több évtizede az állampolgári oktatás két alapmodellje alakult ki. Az egyik az amerikai, amely „*a demokrácia intézményrendszerének bemutatása mellett elsősorban a közéletben való részvétel fontosságát hangsúlyozza*”, a másik a német modell, amely az elméleti ismeretek tanítása mellett „*inkább a társadalmi-politikai jelenségekkel szembeni kritikai attitűd kialakítását és fejlesztését tartja fontosnak*” (GÖNCZÖL 2001: 178). A fenti modellek mindegyike abból indul ki, hogy az állampolgári tudásnak is vannak beazonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók (pl. jogi dokumentumok szövegei, alkotmányossági alapelvek, az államszervezet struktúrája és a mindennapi állampolgári ügyintézés eszközei). Ugyanakkor az állampolgári „tudás” inkább bizonyos képességekből és attitűdökből áll, és lényegét tekintve inkább cselekvőképességet jelent.

A demokráciára nevelés újszerű jellemzői: az egyik az élethosszig tartó tanulási kompetenciák keretébe való illesztése, a másik a társadalmi integráció és társadalmi kohézió erősítésének középpontba állítása, a harmadik pedig a kompetenciaalapú gondolkodás érvényesítése. Ezek nyomán ajánlásként megjelennek a polgári kompetenciák, illetve az átfogó standardok. Negyedik pedig annak hangsúlyozása, hogy az egész nevelési folyamat része a komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmódnak, amely abból indul ki, hogy a „*társadalmi kérdésekről többdimenziós komplex rendszerekben kell gondolkodnunk, vagyis látnunk kell, hogy sokféle szereplő, érdek és alternatíva jelenik meg, és szükség van e komplexitás kognitív és érzelmi kezelésére egyaránt*” (Halász 2005)

Az egyik legutóbbi európai felmérés szerint az állampolgári nevelés minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban (EURYDICE 2017).

⁸ Ennek ösztönzője is az Európa Tanács volt, amely az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként jelent meg 2005 a „Demokráciára Nevelés Éveként”.

⁹ Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához a CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning – Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja) aktív állampolgársággal kapcsolatos kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk, az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához pedig az IEA-vizsgálatok teoretikus alapvetéseit vesszük alapul.

A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a fiatalok aktív állampolgárokká válnak, akik képesek a társadalmi jóléthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére is. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témái lehetnek a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, a kulturális sokszínűség, a fenntartható nevelés és az európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik: kritikus és analitikus szemléletmód, politikai tudatosság, műveltség („political literacy”), attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel (EURYDICE 2012 és 2018). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt kap az iskola szocializációs szerepe, a közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

A demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszerét mutatja az ún. *whole-school* (COUNCIL OF EUROPE 2018) megközelítés, amely az iskolai élet három kiemelt területét jelöli ki az eredményes demokráciára nevelés szempontjából: a *Tanítási és tanulási módszertan*; az *Iskolavezetés működése és ennek alapelvei*; valamint *A közösséggel való együttműködés*. A koncepció a fenti három területen a következő fontos elvárásokat fogalmazza meg az intézmények működésével kapcsolatban. A *Tanítási és tanulási módszertan* keretében kiemelt elvárás a biztonságos (diákbarát) osztálytermi közeg létrehozása, ahol a tanulók szabadon kifejtethetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat, részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában. Olyan tanulási környezet és légkör megteremtése, ahol előtérbe kerülhetnek a kooperatív tanulási formák; ahol biztosíthatók a különböző tanulói, tanári kooperációk (egymás gyakorlatának értékelése, gyakorlatok közös kidolgozása, együttműködés a megvalósításban). Továbbá biztosított a hozzáférés a diákok számára fontos projektekhez, az ezekhez kapcsolódó tartalmakhoz, valamint az alternatív értelmezési lehetőségek megismeréséhez, illetve a különböző perspektívák mérlegeléséhez és megvitatásához. Mindezt kiegészítve azzal, hogy a diákoknak lehetővé kell tenni a bevonódást minden őket is érintő csoport- és intézményi döntésbe. Az *Iskolavezetés működésénél* a vezetés és menedzsment számára elvárás a minden érintett érdekeinek figyelembevétele; az emberi jogok, az egyenlőség, a felelősségvállalás elveinek messzemenő érvényesítése; a döntéshozásnál pedig az érintett csoportok bevonása. Az intézményi szabályok és eljárások tekintetében kiemelten kell kezelni az állampolgári és emberi jogok érvényesülése szempontjából a felülvizsgálati rendszert; új szabályok létrehozása szükséges ezek biztosítása érdekében. Meghatározó jelentőségű e folyamatokban a diákok részvétele: a véleményük kifejtésének és a döntésben való részvételüknek garانتálása, és az ehhez szükséges intézményes keretek létrehozása. A *közösséggel való együttműködésben* döntő elvárás a szülők és a helyi közösség bevonása, a helyi erőforrások és kapcsolatok kihasználása a diákok helyi társadalmi problémák felé fordítása érdekében. Lényeges a más iskolákkal való együttműködés a tapasztalat és forrásmegosztás területén, az eltérő kultúrájú közösségek kölcsönös megismerése céljából, valamint a kulturális kérdések és globális problémák több szempontból való megközelítése érdekében. Fontos továbbá a helyi intézményekkel, szervezetek-

kel való együttműködés is, pl. önkormányzati tisztviselőkkel és intézményekkel, vallási szervezetekkel, kisebbségi csoportokkal és jogvédő szervezetekkel.

A diákközpontú állampolgári nevelés szemléletmódjához illeszkedik A Learning to Disagree Guide című 2020-as EuroClio kézikönyv, amely az Európai Bizottság és a Georg Eckert Institut támogatásával készült. A dokumentum áttekintést és részletes segédletet nyújt az iskolai párbeszéd – tárgyalás – vita (Dialogue-Discussion-Debate = DDD) facilitálásához, amelyeket a demokráciára nevelés kulcskompetencia alapköveiként definiál.

Hazai szabályozás

Az 1995-ös *Nemzeti Alapantervben* (NAT 1995), a közös követelményekben az állampolgárság és a demokráciára nevelés két hangsúlyos részt kapott, a Hon- és népismeret, illetve a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz címmel. Az előbbiben megfogalmazták többek között, hogy *„Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismertet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására.”* (NAT 1995) Az utóbbiban pedig azt rögzítették, hogy *„Alakuljon ki a tanulóknál pozitív viszony a közös európai értékekhez. Becsüljék meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulásait.”* (NAT 1995.). A bemutatott részletek is igazolják, hogy a megfogalmazott célok alapvetően a nemzeti és európai hagyományok, kulturális örökségek megismerését és feldolgozásukat preferálják, kiemelve e kettősség összekapcsolódásának szükségességét. Mindez jól mutatja az Európához való tartozás tudatának és érzésének erősítését, a fejlett nyugati életformájával és szellemiségével való azonosulást. Az Ember és társadalom műveltségterület oktatásának céljaként pedig a következők jelennek meg: *„a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység [...], a társadalmi problémák iránti nyitottság [...], a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása [...], demokratikus közéletben való tudatos részvétel [...]”* (NAT 1995: 84.).

A 2000-es évek elején készülő *Érettségi követelmények* (ÉRETTSÉGI RENDELET 1997) történelem tantárgyi vizsga céljai között annak vizsgálata is megfogalmazódott, *„...hogyan a vizsgázó elsajátította-e azokat a képességeket és ismereteket, amelyekkel a történelmi eseményeket és jelenségeket értelmezni tudja; fel tudja-e használni történelmi ismereteit arra, hogy a jelenkor társadalmi jelenségeit értelmezze”*. (ÉRETTSÉGI RENDELET 1997) Az érettségi részletes történelem tantárgyi követelményeibe (MINISZTERI RENDELET 2002) *A mai magyar társadalom és életmód* témakörébe bekerültek az *Alapvető állampolgári ismeretek: Az emberi jogok ismerete és a jogegyenlőség elvének bemutatása, Az állampolgári jogok, köteleességek.* Továbbá *A parlamenti demokrácia működése és az önkormányzatiság* téma, amihez a következő altémák kapcsolódnak: *A választási rendszer. A helyi önkormányzatok feladatai, szervezeti és működésük;* emelt szinten pedig a következőkkel egészül ki: *A magyar alkotmányosság elemei (pl. a konstruktív bizalmatlanság intézménye, népszavazás) és intézményei (pl. alkotmánybíróság, ombudsmani intézmény).*

A NAT 2003-as módosításakor (NAT 2003) a '95-ös szellemiség, célrendszer és elvi megközelítés változatlan maradt. A Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz téma új címváltoztatban jelent meg: Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. A '95-ös változtatban csak európai értékek jelennek meg, itt viszont azt is rögzítik, hogy a diákok a „magyarságtudatot megőrizve váljanak európai polgárokká”, továbbá szó szerinti utalás található arra, hogy a tanulók az „Európai Unió polgáraiként fogják felnőtt életüket leélni” (NAT 2003). Az Ember és társadalom műveltségterület alapelvei és céljai lényegében változatlanok maradtak. Természetesen megjelentek új motívumok is, pl. a társadalomismeret tanulása azt segíti elő, hogy a diákokban növekedjen a társadalmi problémák iránti érzékenység kialakulása, „*valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek fejlesztése*” (NAT 2003) is bekerült. A dokumentum célként megjelölte a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítását, „*a nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítését*” (NAT 2003).

A NAT 2007-es változat (NAT 2007) – az Európai Tanács ajánlása nyomán – az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges közös európai kulcskompetenciák¹⁰ beépítését szolgálta. Ennek következményeként a dokumentumban a kiemelt fejlesztési célok elé kerültek a kulcskompetenciák, „*az interperszonális, intellektuális és szociális, valamint a polgári kompetenciák is*” (VÁGÓ – VASS 2006: 199). Az állampolgárságra és demokráciára nevelés szempontjából a „*Szociális és állampolgári kompetencia*”, amelyben megjelent az értékalapú közösségi beilleszkedés, illetve a sokszínű társadalmi viszonyokban való eligazodás szükségessége. A kulcskompetencia az ismereteknél kiter a meghatározó jelentőségű dokumentumokra (pl. az Európai Unió Alapjogi Chartájára), illetve a nemzeti, az európai és világtörténelmi események összefüggéseire, valamint az európai integráció intézményrendszerére. A képességnél kiemeli a közügyekben való jártasságot, valamint a közösségi tevékenységekben, döntéshozatalokban való részvétel szükségességét. Felsorolja azokat a pozitív attitűdöket, amelyek az állampolgári tevékenységek gyakorlásához szükségesek, így pl. a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartását, a felelősségérzetet, az alkotó részvételt, a hatékony kommunikációt, az együttműködést és a magabiztosságot.

A NAT 2012-es változata (NAT 2012) újként definiálta magát, de valójában nem egy teljesen új dokumentum készült, hanem csak a tantervnek egy újabb változata. A dokumentum számos ponton kontinuitást mutat nemcsak a '95-ös, hanem a későbbi változatokkal is. Sőt a '94-es alapelvekhez is visszanyúl, hitet téve amellett, hogy a diákok magyarságtudatukat megőrizve kapcsolódjanak az európai civilizációs kultúrkörhöz (NAT ALAPELVEK 1994). A folytonosságot mutatja, hogy számos korábban elfogadott alapelv – az általános és alapvető emberi jogok érvényesítése, kiegészítve az emberi méltóság középpontba állításával és az erőszak tagadásával, továbbá a méltányosság (*equity*) elvárásának rögzítése – megjelenik benne. Emellett a dokumentum bevezetőjének szerkezeti felépítése – Közös követelmények (itt Fejlesztési területek – nevelési célok) és az európai kulcskompetenciák egymást erősítve jelennek meg, továbbá a Műveltségterüle-

¹⁰ Az EU politikájában fejlesztési prioritás lett az ún. kulcskompetenciák rögzítése.

tek elnevezése is egyfajta folyamatosságról tanúskodik. Új elemként az iskola kiemelten fontos feladatává teszi az állampolgári jogok és kötelességek egyensúlyának megteremtését, az összhangot az egyéni célok és a közjó között, továbbá az állampolgárság meghatározó kritériumának tekinti a törvénytisztelet és az együttélés szabályainak betartását. Markánsan megjelenik a szövegben a hazaszeretetre nevelés szándéka, és ebből is következően, új állampolgári kötelességként a Magyarország védelme előírás, amely a szövegalkotók szerint nem katonai tevékenységet jelent, hanem az egyéni hozzájárulást a közösséget fenyegető katasztrófák elhárításához (tűzvész, árvíz stb.) A Fejlesztési területek – nevelési célok a kiegészültek a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés résszel is, amely többek között a nemzeti, népi kultúra értékeinek, hagyományainak megőrzését, a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók és művészek munkásságának ismeretét várja el. A NAT Ember és társadalom műveltségterületében megjelenő integratív szemlélet és az állampolgári nevelésre való felkészítés érvényesül *a tanári képesítési követelményekben* is. „A képzés célja [hogy a tanárok alkalmasak legyenek] a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyak tanítására [hogy] integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak [legyenek] a történelem és állampolgári ismeretek tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére és irányítására, a tanulók történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek és képességeinek kialakítására.” (MINISZTERI RENDELET 2013) Továbbá a képzés során elsajátítandó kompetenciáknál megjelenik az alábbi: „A demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, elfogadása és a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.” (MINISZTERI RENDELET 2013)

Ha a demokráciára nevelés szempontjából végigtekintünk az elmúlt negyedszázad hazai és tartalmi szabályozásán, azt látjuk, hogy az elvárások – függetlenül az oktatáspolitikai kurzusoktól – hitet tesznek a demokráciára és az ún. aktív állampolgárságra nevelés ügye mellett és megfelelnek a nemzetközi trendeknek. Különösképpen, ha a pedagógiai szakirodalmat nézzük, hiszen ott ilyen típusú megállapítások a jellemzők: „a demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség” (Csapó 2000, Mátrai 1999). Mindezek tükrében nehezen tűnik megmagyarázhatónak az, hogy az elmúlt években – jó részét a középiskolások körében végzett – kutatások, elemzések „elmagányosodásról” (Gazsó – Stumpf 1995), közélet iránti érdektelenségről, a társadalmi, egyszóval a demokratikus nevelés eredménytelenségéről tudósítanak (Csákó 2011). Ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy az általános iskola felsőbb éves diákjai és az alsóbb éves középiskolások, illetve az itt tanító pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről, a demokratikus képességek és attitűdök kialakításának gyakorlatáról.

Egy fejlesztés háttere, megalapozása

Az ún. Demokráciára nevelés projektnap központi fejlesztéshez kapcsolódóan¹¹ 2018 tavaszán lehetőség nyílt online kérdőívvel felmérni – egy előre meghatározott, reprezentatív minta keretében – hogy a diákok, pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek az iskolában folyó állampolgári/ demokratikus nevelésről, a közügyekbe való bekapcsolódás lehetőségeiről.¹² A demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola azért is „kiemelt terep”, mivel itt sajátíthatják el a diákok azokat a demokratikus formákat és érdekérvényesítési mintákat, melyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak. A kérdőívek alapvetően azt szándékozták feltérképezni, hogy mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszere, az ún. whole-school-megközelítés (Council of Europe 2018), milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve miként teljesülnek a tantervi elvárások. A magyarországi oktatáspolitikai ugyanis kiemelt jelentőséget tulajdonít a központi tanterveknek, amit az is mutat, hogy az elmúlt 30 esztendőben négyszer került sor e szabályozók jelentős átdolgozására. Ezért is foglalkozott a felmérés részletesen a tantervekben megjelenő elvárásokkal. Ugyanakkor az eredmények arra is rámutattak, hogy az iskolák szintjén a szabályozók szerepe egyre csökkenő mértékben érvényesül.

A diákkérdőívet közel 900, 13–16 év közötti fiatal,¹³ míg a pedagógusit közel 120 iskolai dolgozó töltötte ki.¹⁴ Az elektronikusan kitölthető kérdőívek nagyrészt megfogalmazott állítások rangsorolását, osztályozását, értékelését várták el, de néhány elemnél kifejezhető válasz lehetőségét is biztosították a kitöltőknek.

A kérdőív – a tartalmi szabályozókban rögzített elvárásokból is kiindulva – rákérdezett az állampolgári ismeretek tanításának iskolai gyakorlatára, a Demokráciára nevelés projektnap szükségességének megítélésére és azokra az intézményi jellemzőkre, körülményekre és attitűdökre, amelyek nyíltan vagy „rejtett”, de lényegi módon befolyásolják a demokratikus gondolkodásmód és szabályrendszer megismerését, elfogadását. Rákér-

¹¹ Az Oktatási Hivatalban tematikus napok és hetek fejlesztésére került sor az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása projekt keretében. A projekt keretében készülő tematikus napok és online képzési program kidolgozásában Korpics Zsolt fejlesztőként és szerkesztőként vett részt.

¹² A kérdőívet Kalocsai Janka állította össze és ő készítette gyorsjelentést (kéziratban), amelynek adataira támaszkodik az írás további része.

¹³ A diákkérdőívet 899, közel kétharmad részben általános iskolába járó 13–16 év közötti fiatal töltötte ki, kb. 50-50% arányban lányok és fiúk.

¹⁴ A pedagógusi kérdőívet 118 pedagógus, döntően nő (82%) töltötte ki, fele-fele arányban főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel és közel 50 %-ban negyedszázados munkatapasztalattal. A válaszadó pedagógusok több mint 80%-a általános iskola alsó vagy felső tagozatán dolgozik és legtöbben történelem tantárgyat tanítanak. Az intézményvezető kérdőívet 67 (43 férfi és 24 nő), ötven év feletti átlagéletkorú vezető töltötte ki, majdnem fele-fele arányban főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel. A válaszadó intézményvezetők majdnem hattizede 3–10 éve látja el a vezetői feladatait jelenlegi intézményében.

dezett továbbá az iskolai gyakorlat négy területére: 1. az intézményekben preferált *pedagógiai célok* és az iskolai *tanórák jellemzői*; 2. az állampolgári nevelés *iskolai tantárgyai*, a Demokrácia *projektnap* megítélése; 3. az *iskolai közélet* jellemzői: diákok *véleménynyilvánításának* területei, az iskolai *döntéshozatal*, a *diákönkormányzat* (DÖK) működése; 4. a *demokratikusabb iskolai működés* lehetőségei, a *közügyekről* való tájékozódás és beleszólás lehetőségei, területei.

A preferált *pedagógiai célok* tekintetében pedagógusoknál, intézményvezetőknél a rangsor élén a gyerekek becsületességre, őszinteségre nevelése áll, melyet a jó légkörű intézmény kialakítása, majd az egészséges életmódra nevelés, a gyerekek képességeinek kibontakoztatása, a nemzeti hagyományok ápolása és a szabályok tudatosítása követ. A legkevésbé kiemelt, illetve megvalósult célként a feladatorientált légkör kialakítását, a diákok véleménynyilvánításának ösztönzését és a kérdéses fejlesztését fogalmazták meg. Bizonyára jelzésértékű, hogy a demokráciára nevelés szempontjából olyan kiemelkedő jelentőségű készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, mint a kritikai gondolkodás, valamint a véleménynyilvánítás képességének kialakítása a pedagógusoknál/intézményvezetőknél a rangsor utolsó helyeire került.

A *pedagógiai gyakorlatok* feltérképezése azt mutatja, hogy a régóta várt pedagógiai kultúráváltás a gyakorlatban alig ment végbe. A diákok, intézményvezetők és maguk a tanárok is azt jelezték vissza, hogy a pedagógusok a tanórákon a frontális módszert alkalmazzák a leggyakrabban, „*a tanár kint áll a táblánál, és elmondja, hogy mit kell megtanulni*” (KALOCSAI 2018) – miként a diákok megfogalmazták. Örvendetes ugyanakkor, hogy kimutathatóan nő a csoportmunkában megoldandó feladatok aránya. Sajátos ellentmondásként ugyanakkor a pedagógusok többsége úgy vélekedik, hogy a diákok „*abból tanulnak a legtöbbet, ha ők maguk találják meg a problémák megoldását*” (KALOCSAI 2018). Az ellentmondás hátterében bizonyára sok motívum beazonosítható, de talán leginkább az, hogy az új pedagógiai elvárásokban megjelenő tanulászervezői (facilitatori) feladatokat a többség többlet munkateherként éli meg, mert ez külön felkészülést igényel, és ezért ragaszkodik az ismeretátadói szerepéhez. A kirajzolódó gyakorlat azért is problémás, mert a demokratikus készségek sikeres begyakorlásának a pedagógiai szakirodalom az interaktív és produktív tanulói feladatokat tekinti. Bizonyára sokat segíthetne a pedagógiai módszertani kultúra átalakítása, amelyben a kompetencialapú oktatás dominanciája érvényesül, és előtérbe kerülnek a kooperatív tanulási-tanítási eszközök, a kollaboratív technikák, és sokkal nagyobb teret kap a projekt módszer alkalmazása.

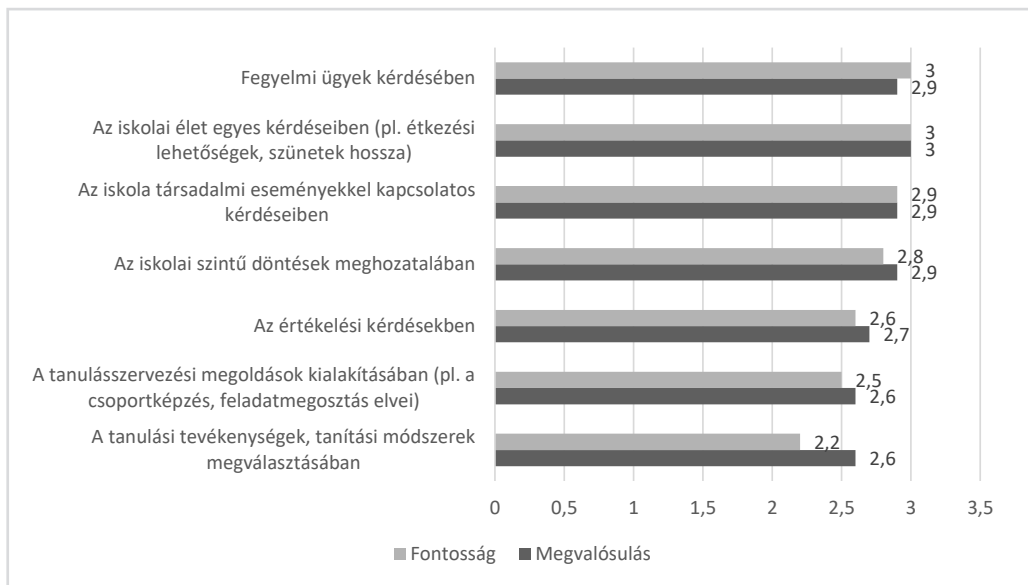
Az *állampolgári-, demokráciára nevelés* iskolai tantervi programja főként (közel 80%-ban) a történelem tantárgyba integrálva jelenik meg, és többé-kevésbé ennek keretében valósul is meg. A pedagógusok az állampolgári/társadalomismereti nevelés céljaként – lényegében a tantervi elvárásoknak megfelelően – a közösségért való felelősségérzet kialakítását, a kritikai gondolkodás erősítését, illetve a tolerancia fejlesztését fogalmazták meg. A tanterv ajánlotta témák közül a politikai intézményrendszer

működésének megismertetésére helyeződik a legkisebb hangsúly, miként a diákok által megjelölt témák rangsora, gyakorisága mutatja: 1. demokrácia fogalma, eszköztára (65%), 2. kisebbségek, nemzetiségek (56%), 3-3. politikai részvétel formái, választási rendszer (31%-31%) (KALOCSAI 2018). A témák rangsorát, vagyis a tanórai feldolgozások tartalmi hangsúlyait a diákok lényegében elfogadják, noha ezek némileg ellentmondanak az általuk fontos és feldolgozandó témaként válaszaikban megjelölteknek (pl. a társadalmi helyzethez, egyenlőséghez, a társadalmi felelősségvállaláshoz, szolidaritáshoz, valamint az állampolgári jogokhoz és kötelességekhez kapcsolódó témakörök). Mindez arra utal, hogy a diákok ismerik a demokratikus társadalmi viszonyok legfontosabb erkölcsi alapelveit, bár ezek érvényre juttatásának eszközeit, garanciáit, a politikai részvétel lehetőségeit, a választási rendszer működésének ismeretét nem tartják ugyanolyan fontosnak, mint magukat az elveket. (Vagy a gyakorlati tapasztalataik alapján esetleg nem hisznek érvényesülésükben?)

A *Demokráciára nevelést célzó projekt* nap megszervezését, megrendezését a pedagógusok és az intézményvezetők többsége egyaránt támogathatónak ítélte. Meglátásuk szerint a diákok tudásában jelentős hiányok tapasztalhatóak ezen a téren. A következő tartalmak megjelenését tartanak szükségesnek: különböző demokratikus készségek fejlesztésére irányuló gyakorlatokat, mint pl. a vitakultúra, illetve a véleménynyilvánítás fejlesztése, közösségért érzett felelősségérzet kialakítása, szociális érzékenység fejlesztése. Emellett az alábbi fogalmak tisztázási igénye is megjelent pl.: állam, demokrácia, alaptörvény, helyi és országos választási rendszer, demokratikus intézményrendszerek. A válaszolók azt az igényt is jelezték, hogy szükség lenne olyan szimulációs játékra is, mely pl. a választás menetét játékos formában mutatja be.

A *tanulói véleménynyilvánítási területek és formák* gyakorlata és különösképpen az *intézményi döntéshozatali rend* a demokráciára nevelés szempontjából meghatározó jelentőségű, hiszen mindkettőnek komoly mintaadási szerepe van a felnőttkori állampolgári attitűdök tekintetében. Az *intézményvezetők* – nyitott kérdés keretében – a tanulói véleménynyilvánítás köre bővítésének, szélesítésének akadályaként részint a pedagógusokat, részint a diákokat jelölték meg. A tanulók esetében a motiválatlanság, a tanulók érdektelensége, közömbössége, illetve a véleményalkotási minta hiánya fogalmazódott meg, a pedagógusoknál a leginkább a hozzáállásra hivatkoztak, miszerint nem elég nyitottak, nem befogadóak, illetve nehezen fogadják el a diákok véleményét, miként egy pedagógus nyitott válasz keretében megfogalmazta: „*Életkorukból adódóan nem jellemző rájuk a véleménynyilvánítás, tudatlanok még, és kialakulatlan a kritikai gondolkodásuk.*” (KALOCSAI 2018).

1. ábra: „Mennyire tartja fontosnak az alábbi területeken a tanulói vélemény megjelenésének erősítését/ Sajat intézményében az alábbi területeken mennyire jellemző a diákok véleményének megjelenése?” (N=65, átlag, 1–4 fokú skála)

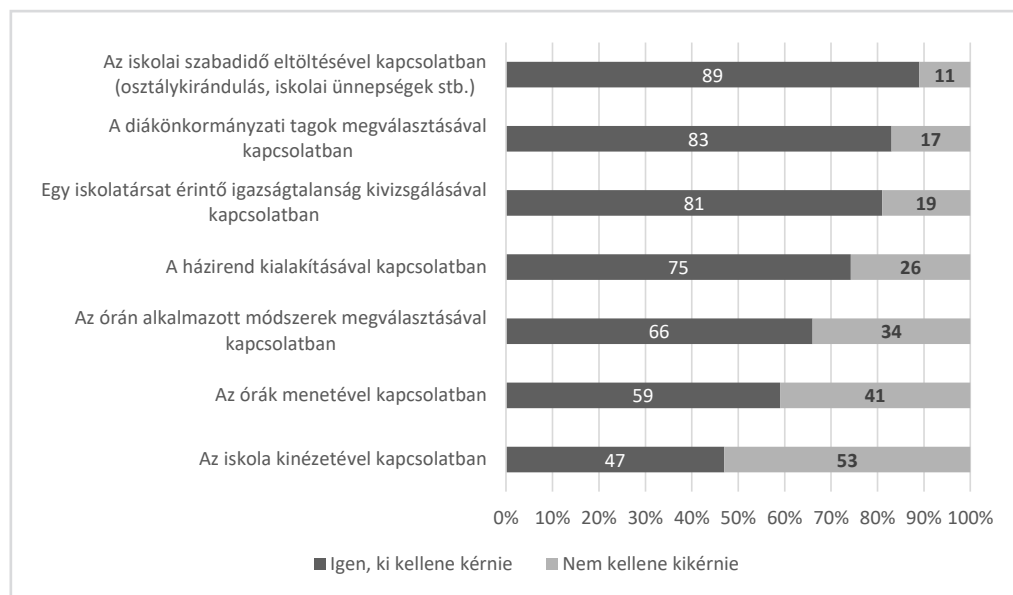


Úgy értékelték, hogy ezen a területen nem szilárdult még meg a diákok véleménynyilvánításának hagyománya, és mind a két félnek rengeteget kell még tanulnia. Ugyanakkor semmilyen formában és módon nem utaltak arra, hogy mint vezetők, miként tudnák segíteni e tanulási folyamat eredményességét, a demokratikusabb iskolai gyakorlat megteremtése érdekében. A *pedagógusok* a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének akadályaként egyrészt az időhiányt, a tananyag mennyiségét, a pedagógusok és diákok leterheltségét, másrészt a diákok hozzáállását jelölték meg. A *diákok* válaszai is azt mutatják, hogy a *fiatalok véleményét* az intézmények viszonylag sok területen kikérik (fegyelmi ügyek, iskolai élet területei: étkezés, szünetek stb.), – bár a véleménynyilvánítás gyakorlati megvalósulását a diákok gyengébb osztályzatra értékelték, mint a tanárok. Igaz, a diákok válaszai azt is jelzik, hogy „*az iskolában mindent meg lehet beszélni a tanárokkal*” (KALOCSAI 2018). Üzenetértékű, hogy a tanulási tevékenységekhez kapcsolódó ügyekben – pl. módszerek megválasztása, a tanulásszervezési megoldások (csoportképzés, feladatmegosztás elvei stb.) alkalmazása, illetve a tanulói munka értékelése terén alig-alig tér el a pedagógusok és a diákok véleménye, preferenciája. Ebből arra következtethetünk, hogy a diákok az iskola működési szabályainak megalkotását és a tanórák tartalmainak, módszereinek megválasztását inkább a vezetőkre/pedagógusokra bíznák, vagyis nem kívánnak aktívabban érdekeikért ezen a téren harcolni. A diákok tulajdonképpen elfogadják azt, hogy nekik csak az iskolai szabadidő (osztálykirándulás, iskolai ünnepekkel kapcsolatos dolgok stb.) iskolai szintű döntéseiben való közreműködésre, továbbá a diák-önkormányzati tagok megszavazására

szól a mandátumuk. Egy dologhoz azonban ragaszkodnak: az iskolatársakat érintő igazságtalanság kivizsgálásában való közreműködéshez, illetve ezekben az ügyekben a döntésekbe való beleszóláshoz. Az iskolai döntéshozatali rendet illetően a diákok alapvetően tájékozatlanok, nem igazán tudják, hogy az intézmények mely szereplőket vonnak be a különböző döntési folyamatokba. Ebből is következően úgy érzik, nincs érdemi lehetőségük iskolai véleménynyilvánításra.

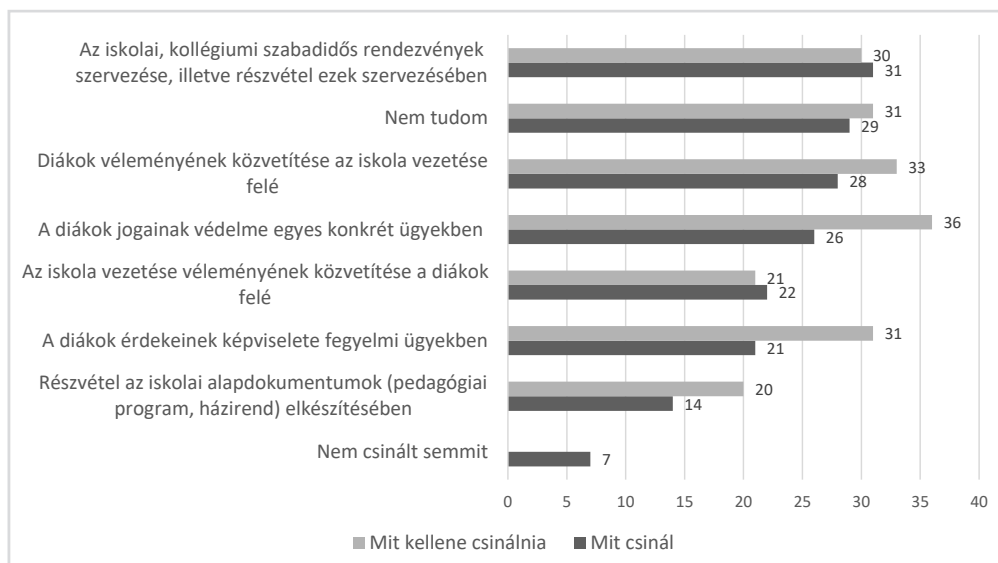
A diákönkormányzat (DÖK) működése vonatkozásában pedagógusok és diákok között abban lényegében egyetértés van, hogy az iskolai közélet szempontjából meghatározó jelentőségű a diákönkormányzat működése. Abban sincs véleménykülönbség, hogy a diákönkormányzat hatékony működése szolgálhatná legjobban a demokráciára nevelést. De magát az önkormányzatiságot is különbözőképpen értelmezik, és az intézményi működés tekintetében is több ponton eltérő a diákok és a pedagógusok diagnózisa. Az önkormányzatiság sajátos értelmezését jelzi, hogy az intézményvezetők/pedagógusok meghatározó többsége szerint a diákok véleménynyilvánításának leghatékonyabb módszere az osztályok szintjén szervezett beszélgetések szervezése, a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzése. Legkevesbé hatékony eszközként pedig az intézményi szintű vitákat értékelték, és meglátásuk szerint ez is valósul meg legkevesbé az iskolában. A vezetők majdnem negytedede ráadásul inkább nem ért egyet azzal, hogy a diákoknak nagyobb teret kellene engedni, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba. A fiatalok csak az iskolák kb. 85 %-ban érzékelik érdemben a diákönkormányzatok működését.

2. ábra: „Szerinted leginkább milyen kérdésekben kellene az iskolának kikérnie a tanulók véleményét?” (N=899, százalék)



Szemben az intézményvezetőkkel, akik szerint szinte kizárólag a diákok szabad döntései és szavazati állnak a diák-tisztségviselők mögött, csak a fiatalok egyharmad része vélekedik úgy, hogy a tanulók szabad választása adja a diákvezetők legitimitását. A többség szerint az osztályfőnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői. Talán ezzel is magyarázható, hogy a válaszadó diákok közel harmada egyáltalán nem, negyede pedig csak látásból ismeri önkormányzati vezetőjét, és 85%-a még sosem kereste fel a DÖK-öt semmilyen üggyel, problémával. A diákok harmada nem is tudja, milyen feladatokat lát el a DÖK az intézményben, és azt sem, hogy milyen feladatok elvégzése javítaná tevékenységét. A helyzet ellentmondásosságát az is mutatja, hogy saját iskolájuk diákönkormányzatának működéséről tulajdonképpen keveset tudnak, ugyanakkor az *iskolai közélet jobbítási javaslataként* nagyon világosan megfogalmazzák, hogy az önkormányzatnak leginkább a diákok jogainak védelmében, illetve a tanulókat ért igazságtalanságok kezelésében, valamint a tanulói vélemények közvetítésében kellene hathatósabban tevékenykedniük. Ezzel párhuzamosan nem szorgalmazzák eléggé a diákönkormányzatok beleszólási lehetőségeit az az iskolai döntéshozatalba (pl. házirend), és – miként feljebb már hivatkoztunk rá – a tanórai témák és alkalmazandó módszerek megválasztásába, pedig ezek révén érhetnék el leghatékonyabban az elvárt célkitűzéseket. Mindezek azt a feltevést/következtetést indukálják, hogy a diákok mintegy leckeszerűen tudják, milyennek kellene lennie a valódi diákönkormányzatnak. Mivel ilyenl a gyakorlatban nem vagy alig találkoztak, tudomásul veszik a diákönkormányzatok formális működését. Elfogadják, hogy a diákönkormányzat szabadidős szervező, vagy – jobb esetben – a tanulókat ért igazságtalanság esetén ún. védői szerepet visz az iskolában, de nem várják el, hogy az egész iskolai közélet alakításának meghatározó szereplője legyen.

3. ábra: „Az iskolában mit csinál a DÖK / szerinted mit kellene csinálnia a DÖK-nek?” (N=889, százalék, az első kérdésre adott válaszok értéksorrendjében)

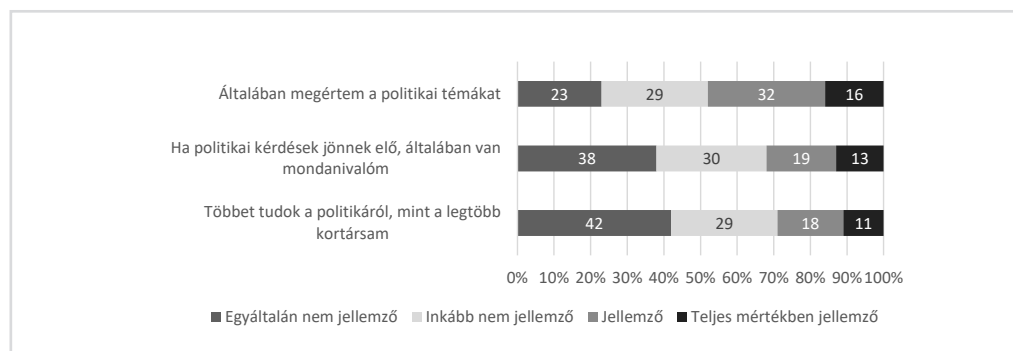


A feltárt kép azt mutatja, hogy bár feltehetően minden intézményben van diákönkormányzat, de működésüket a pedagógusok és a diákok egyaránt lényegében formálisnak tekintik. Mindez sajátos „látszatdemokráciát” teremt, ahol a demokratikus díszletek állnak, de a keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. Feltehetően mindkét fél valamilyen módon érdekelt a formális működés fenntartásában. A pedagógusok talán azért, mert saját önképükhöz és meggyőződésükhöz jobban illik a demokratikus beállítódás, a diákok pedig azért, mert – bár nagyon kevés beleszólásuk van az intézményi döntésekbe – „egyéni kijárásokra” használják fel a diákönkormányzat intézményét (JAKAB 2018). A kialakult helyzet okai bizonyára sokrétűek, összetettek – és semmiképpen sem elválaszthatók a felnőtt társadalom működési mintáitól –, de az biztos, hogy rövid és hosszú távon egyaránt negatív következményekkel járnak.

A diákok sajnálatosan nem olyan iskolába járhatnak, ahol minden eljárás, szabály, tantárgyi és egyéb program az ő aktív közreműködésükkel készül el, így döntően ezek nem az ő érdeküket szolgálják. Tudomásul veszik azt a gyakorlatot, hogy róluk nélkülük és felettük döntenek. Ennek nyomán nem tapasztalhatják meg iskolai keretek között a döntésekhez kapcsolódó személyes felelősséget, a tanulói együttműködésben rejlő előnyöket, a komplex jellegű problémák összetettségét, illetve az eltérő érdekű felek konfliktusának érdekegyeztetés módszereivel való kompromisszumos megoldását, pedig ezek lehetnének a gyakorlatban a demokrácia nevelés valódi tartópillérei.

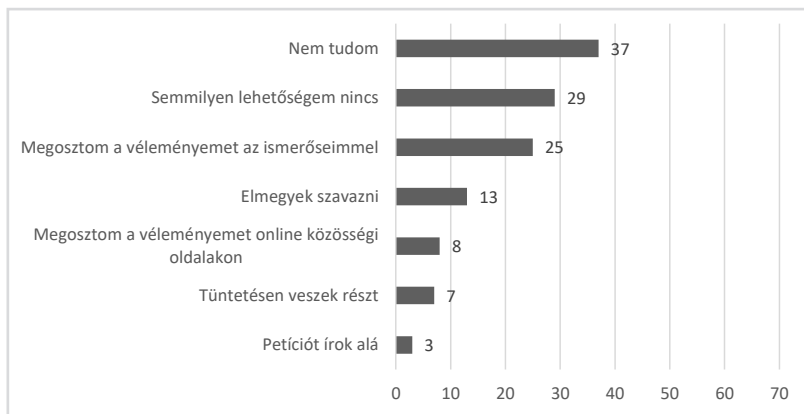
Az *állampolgári nevelés iskolai lehetőségei* kérdésre adott diákválaszok egyrészt a kincstári elvárások ismeretéről – az iskolai felkészítésnek hozzá kellene járulnia az állampolgári neveléshez (65%), és saját intézményük alkalmas is erre a feladatra – másrészt tanácsstalanságáról és a közéleti ügyek, a társadalmi szolidaritás iránti passzivitásról tanúskodnak. Arra, hogy az *iskola miként tudna hozzájárulni a demokráciára neveléshez*, az érdemben válaszolók relatív többsége (36%-a) a „Nem tudom” válaszlehetőséget jelölte meg (KALOCSAI 2018). A személyes aktivitást is igénylő ún. közösségi szolgálat és iskolai önkéntesség az állampolgári nevelés rangsorában nagyon hátulra került, ennél kisebb elfogadottságot csak a politikusok, döntéshozók iskolai meghívása kapott. (Ez utóbbi persze a közéleti szereplők hitelességének minősítéseként is értelmezhető.)

4. ábra: „Mennyire jellemzők rád az alábbi kijelentések?” (N=899, százalék)



A diákok közügyekről való tájékozódási lehetőségei és a beleszólás területeinek vizsgálata a rejtőzködés, bezárkózás, érdektelenség, közöny és a reményvesztettség sajátos elegyét jeleníti meg. A diákok 2/3 része tulajdonképpen nem érdeklődik a közügyek, a politikai kérdések iránt. De nemcsak nem érdeklődnek a politika iránt, hanem saját bevallásuk szerint nem is értik meg a közéleti témákat. Majdnem 60%-uknak jellemzően nincs semmilyen mondanivalója, ha politikai kérdések merülnek fel. A közélettel kapcsolatos információikat döntően az internetről, kisebb részben a televízióból szerzik be. A kortárs csoport csak kb. 25%-át adja az ismeretszerzésnek, miközben a 13–16 évesek között a kortárs csoport mintaadó és szocializációs funkciója meghatározó jelentőségű. Ennél is nagyobb gondnak látszik, hogy nagyon kevés a pedagógusoktól kapott, közéletre vonatkozó információk aránya (10%). Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a diákok relatív többsége (37%-a) nem tudott (vagy nem akart?) arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen lehetősége van a közügyekbe való beleszólásra, érdekei érvényesítésére, változások elérésére, további 29%-uk pedig úgy gondolja, hogy semmilyen lehetősége sincs erre, akkor bizony elszomorító képet diagnosztizálhatunk. A választ adók 1/4 része az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony eszközének, miközben csak 13%-uk jelölte meg a szavazást, illetve csupán 3%-uk a petíció aláírását.

5. ábra: „Milyen lehetőségeid vannak a közéleti ügyekbe való beavatkozásba?” (N=889, százalék)



A közéleti viszonyokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódó kép tulajdonképpen még elkésőbb, mint ami az iskola belső világa tekintetében megjelent. A válaszok azt mutatják, hogy az iskola tudatos állampolgári magatartás (attitűd) helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nemcsak hogy nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis felnőttként politikai jogait – hasonlóan az iskolában megismert gyakorlathoz – csak formálisan kívánják/tudják majd gyakorolni. Mindez egy sajátos alattvalói magatartást eredményez, amelynek természetes velejárója a mindenkori hatalom rátelepedése a társadalomra és a demokratikus keretek kiüresedése.

A többségében általános iskolai tanulói válaszok egyértelműen igazolják a – középiskolásoknál már diagnosztizált – politikai szocializáció eredménytelenségét, a demokráciára nevelés kiüresedését (CsÁKÓ 2018). Úgy tűnik, az iskolai tananyagok, a megtapasztalt légkör, mikrokörnyezet, cselekvési tér – a megfogalmazott célokkal ellentétben – nem csinál kedvet a közéleti tevékenységekhez, és a tizenéves diákok kétharmad része lélekben már lényegileg feladta, hogy felnőttként a közügyek iránt érdeklődő, aktív állampolgár legyen.

A demokráciára nevelésben olyan intézményi demokratikus légkör kialakítása lenne a cél, ahol erősebben érvényesül a „diákok hangja” (student’s voice).¹⁵ Domináns lenne a gyermekközpontú szemlélet; a demokratikus óravezetés, a kritikai gondolkodásra hangsúlyt fektető pedagógiai gyakorlat és az egyes tanárok tantárgyakon átívelő együttműködése. Az iskola működési rendjét ekkor átlátható – a közös érdekeket figyelembe vevő konszenzusos-közérthető döntéshozatali mechanizmus szabályozza. Egy ilyen intézményi gyakorlat tenné lehetővé, hogy a diákok aktív részesei legyenek az iskolai közéletnek és valóságos körülmények között sajátítsák el a demokratikus szabályokat, gyakorolhassák be az ezekhez kapcsolódó eljárásokat, magatartási mintákat, s felismerjék a kölcsönös érdekek figyelembevételének szükségességét, a közösen elért eredmények jelentőségét.

Összegzés

A demokráciára és az állampolgárságra nevelés területén a nemzetközi elvárások és a gyakorlat is – különösen, ha európai dimenzióban szemléljük – egyre inkább elmozdul attól a hagyománytól, hogy az ún. „polgári feladatokra” egy tantárgy keretében készítsen fel, és egyre inkább a komplex megközelítésű, az ún. whole school szemléletmód térnyerése válik meghatározóvá (EURYDICE 2018).

A hazai pedagógiai szakirodalom – pl. „*a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak*” (CSAPÓ 2000), de még a hivatalos, egyébként gyakran változó tartalmi szabályozás szemlélete is – az eltérő felfogású oktatáspolitikáktól függetlenül – szinkronban a nemzetközi trendekkel, egyértelműen a demokráciára nevelés korszerű szemléletét jeleníti meg. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban sajnálatosan ettől nagyon eltérő képet mutat, és nagyon távolinak tűnik, hogy az intézmények működésébe beépüljön a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés.

A felmérés a fejlesztési szükségletek beazonosítást tűzte ki céljául és nem azt, hogy egy általános és teljeskörű képet adjon az állampolgári nevelés iskolai viszonyairól, így döntően a szabályozókban lefektetett elvek és a mindennapi gyakorlat közötti ellentmondásokat tudta diagnosztizálni. Úgy tűnik, a tantervekben, követelményekben megjelenő szemléletmódot, elvárási rendszert fölülírja az iskola „rejtett tanterve”. Amely „*a mindennapos, szinte tudattalan üzenetek révén*” (FÜLÖP 2009) nem az öntudatos, társaival együttműkö-

¹⁵ Student Voice Erasmus+ KA2 projekt EKE OFI 2016/17.

dő, szolidáris és a közügyekben aktívan részt vevők eredményességéről, és elismertségükről, hanem a bezárkózás, a közéleti passzivitás, a „*ne szólj szám, nem fáj fejem*” egyszerű igazságáról és az egyéni érdekérvényesítés sikerességéről győzi meg a diákokat.

A kialakult helyzet számos és különböző szintű, jelentőségű okra vezethető vissza. Bizonyára szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek. Annak, hogy az elmúlt évtizedekben – összefüggésben a rendszerváltozást követő gazdasági felemelkedés elmaradásával – a társadalom tagjainak többségében csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. A közpolitikai felfogás is módosult, a procedurális helyett a szubsztantív demokráciafelfogás vált gyakorlattá, azaz nem a demokratikus intézmények és eljárásrend, hanem a vezető közjóról való elkötelezettsége a legfőbb garanciája a demokratikus működésnek¹⁶ (KÖRÖSÉNYI 2004: 61–62).

Az okok között nem lehet nem megemlíteni az iskola világában az elmúlt 25 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos meggyengülését mutatják. Előbb az iskolák vezetőinek megválasztásában vált formálissá a tantestületek szerepe, majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, és végül a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – üresítették ki szinte teljes egészében a pedagógusközösségek döntési kompetenciáit. Mindez a pedagógusok mintaadói funkcióinak leértékelését, tulajdonképpen végrehajtói szerepre való kényszerítését eredményezte. A végrehajtói szerepben pedig nehéz aktív, öntudatos és szabad, de felelős állampolgárt nevelni. Ezért is megkerülhetetlen és sürgető feladat a pedagóguspálya presztízisének és az iskolai működés szakmai autonómiájának helyreállítása. Természetesen a méltányosság, eredményesség és hatékonyság szempontjainak figyelembevételével.

Csak remélni lehet, hogy a jelenlegi viszonyok nem állandósulnak, és a köz- és oktatáspolitikai, valamint az iskolák, a pedagógusok – legalább saját hatáskörben – felismerik a kedvezőtlen folyamatok *szocializációs tétjét*, és mindent megtesznek azért, hogy megteremtődjene a demokráciára nevelés rendszerszerű gyakorlatának feltételei. E feltételrendszer hiánya ugyanis nemcsak az egyén és közösség számára legélhetőbb európai tradícióktól, fejlődési centrumtól való elfordulást, de társadalmi problémák mellett komoly gazdasági hátrányokkal is járna, és egy újabb „zsákutcát” eredményezne (BIBÓ 1986). Ezért is fontos annak tudatosulása, hogy a gyermekek demokráciára nevelését – hasonlóan a zenei neveléshez – legalább „*az anya születése előtt kilenc hónappal*”¹⁷ el kell kezdeni, hiszen ők testesítik meg a jövőt.

¹⁶ A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjóról való felismerésének képességét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.

¹⁷ Kodály Zoltán beszéde 1948-ban egy zenei nevelésről szóló konferencián.

Irodalomjegyzék

- A TANÁCS AJÁNLÁSA (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Bibó István (1986): Az európai társadalomfejlődés értelme. In: *Válogatott tanulmányok*. Harmadik kötet, 1971–1979. Budapest, Magvető Kiadó.
- Bibó István (1986): Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. In: *Válogatott tanulmányok II*. Budapest, Magvető Könyvkiadó.
- Csákó Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
- Csákó Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, 2018/3/1, 27–42. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. február. 24–34.
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018): *Citizenship Education at School in Europe 2018.. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gaszó Ferenc – Stumpf István (1995, szerk.): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Budapest, Ezredforduló Alapítvány.
- Gönczöl Enikő (2001): Állampolgári ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Gunst Péter (1996, szerk.): *Európa története*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória (2005): *Hogyan neveljünk demokráciára?* Budapest, Országos Közoktatási Intézet
- Falus Katalin – Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 2009. 3–4. szám.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. július–augusztus.
- Huddleston, Ted – Rowe, Don (2002): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. márc.
- Jakab György (2018): Bevezetés a demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatára. Doktori értekezés (kézirat).
- Kalocsai Janka (2018) Gyorsjelentés a Demokrácia kérdőívről (kézirat).
- Kaposi József (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2013. 63. évfolyam 9–10. szám, 14–37.

- Kaposi József (2015): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. In: Kaposi József (2015): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt., 135–152.
- Kinyó László (2012): Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. PhD kézirat
- Körösényi András (2004): Kormányzati rendszerek. In: Gyurgyák János (2004, szerk.): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J. – Schwille, J. – Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- Oktatásügyi Miniszterek informális találkozója. „Aktív Állampolgárságra Nevelés a 21. században” 2011. március 28–29. Gödöllő. [2018. december 8.]
- Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1–3. Council of Europe, 2018.
- Volume 1 – Context, concepts and model*: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> [2018. december 8.]
- Volume 2 – Descriptors of competences for democratic culture* <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Volume 3 – Guidance for implementation* <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Stevenson, John (2005, szerk.): *Európa története*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Stratégia 2009. Készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsa. kézirat
- Szabó Márton (2016): *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*. 1994/4.
- Szebenyi Péter (1996, szerk.): Tájékoztatók a Nat műveltségi területekről. Ember és Társadalom. Budapest, Korona Kiadó, 9.
- Szűcs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történeti régiójáról*. Gyorsuló idő sorozat. Budapest, Magvető Kiadó.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (1996): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 197–278.
- Max Weber (2020): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. L Harmattan Könyvkiadó Kft.

Jogszabályok

- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
- 40/2002. (V. 24) Korm. rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.
- 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- NAT 1995 Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Korona Kiadó 1995.

Taníttjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai¹

Absztrakt

Az állampolgári felkészítés évezredek óta, a demokráciára nevelés iskolai tanítása pedig több mint negyedszázada áll az európai és hazai pedagógia gondolkodás középpontjában (Crick-jelentés,² A Demokráciára Nevelés Éve,³ EU-kulcskompetenciák,⁴ a NAT változatai⁵). A dokumentumokban önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg mint meghatározó cél. Az állampolgári kompetencia (*civic competence vagy citizenship competence*)⁶ fogalma pedig olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttesére utal, amelyek képessé teszik az egyént arra, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, illetve a civil társadalomban (Hoskins és Crick, 2008, idézi Kinyó, 2012). Az iskolai felkészítés különböző modelljei abból indulnak ki, hogy az állampolgári tudásnak vannak azonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók (pl. a jogi dokumentumok szövegei, az alkotmányossági alapelvek, az államszervezet struktúrája), ugyanakkor az állampolgári „tudás” inkább attitűdök elsajátításából és bizonyos képességek begyakorlásából áll. A tanulmány egy fejlesztést megalapozó kérdőíves kutatás adataira támaszkodva arra keresi a választ, mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés, milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve milyen javaslatok vannak a nehézségek orvoslására.

Kulcsszavak: állampolgári kompetenciák, aktív állampolgárság, demokráciára nevelés, diákönkormányzatok, együttműködés-versengés, tanulók hangja

¹ Az írás első megjelenése: Új Pedagógiai Szemle 2019/11–12. Társszerző: Kalocsai Janka

² A Crick-bizottság munkája nyomán Angliában 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket.

³ Az Európa Tanács az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként jelent meg 2005 A Demokráciára Nevelés Éveként.

⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

⁵ NAT 1995, 2003, 2007, 2012.

⁶ A fogalmat a CRELL alkotta (Centre for Research on Lifelong Learning; Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja).

Do we teach or learn democracy?

A survey and its lessons

Abstract

The importance of preparation for citizenship has been recognized for millennia, while education for democracy has been central to pedagogical thinking in Europe and in Hungary for more than a quarter of a century (Crick Report, European Year of Citizenship through Education, EU key competences, modified version of the NCC). Educating a citizenry that is capable of thinking independently, is equipped with critical skills and can deliberate about matters appears in these documents as a definitive goal. The concept of civic competence or citizenship competence indicates a combination of such knowledge, skills, abilities and values that make the individual capable of effectively participating in an everyday life that is based on democratic values as well as in civic society (Hoskins and Crick, 2008, cited by Kinyó, 2012). The various models of preparation in schools assume that civic knowledge has identifiable elements that can be taught (e.g. texts of legal documents, constitutional principles, the structure of the state); at the same time, civic „knowledge” comprises rather the adoption of attitudes and the practice of certain skills. This study, supported by research data based on survey questions, seeks to discover the degree of prevalence of education for democracy and citizenship in everyday practice, as well as the kinds of problems those affected see in this area and what recommendations they have to address these difficulties.

Keywords: citizenship competences, active citizenship, education for democracy, student council, cooperation-competition, students' voice

Bevezetés

Az egyik legutóbbi európai felmérés szerint az állampolgári nevelés minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban (Eurydice, 2017). A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a célt elérve a fiatalok aktív állampolgárokká válnak, akik képesek a társadalmi jóléthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére is. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témái lehetnek a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, a kulturális sokszínűség, a fenntartható nevelés és az európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik: kritikus és analitikus szemléletmód, politikai tudatosság, műveltség („political literacy”), attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel (Eurydice, 2012 és 2018). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt kap az iskola szocializációs szerepe, a közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

A demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszerét mutatja az ún. *whole-school* megközelítés (Council of Europe, 2018), amely az iskolai élet három kiemelt területét jelöli ki az eredményes demokráciára nevelés szempontjából: a *Tanítási és tanulási módszertan*; az *Iskolavezetés működése és ennek alapelvei*; valamint *A közösséggel való együttműködés*. A koncepció a fenti három területen a következő fontos elvárásokat fogalmazza meg az intézmények működésével kapcsolatban. A *Tanítási és tanulási módszertan* keretében kiemelt elvárás a biztonságos (diákbarát) osztálytermi közeg létrehozása, ahol a tanulók szabadon kifejtethetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat, részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában. A cél az olyan tanulási környezet és légkör megteremtése, ahol előtérbe kerülhetnek a kooperatív tanulási formák; ahol biztosíthatók a különböző tanulói, tanári kooperációk (egymás gyakorlatának értékelése, gyakorlatok közös kidolgozása, együttműködés a megvalósításban). Továbbá biztosított a hozzáférés a diákok számára fontos projektekhez, az ezekhez kapcsolódó tartalmakhoz, valamint az alternatív értelmezési lehetőségek megismeréséhez, illetve a különböző perspektívák mérlegeléséhez és megvitatásához. Mindezt kiegészítve azzal, hogy a diákoknak lehetővé kell tenni a bevonódást minden őket is érintő csoport- és intézményi döntésbe. Az *Iskolavezetés működésénél* a vezetés és a menedzsment számára elvárás minden érintett érdekeinek a figyelembevétele; az emberi jogok, az egyenlőség, a felelősségvállalás elveinek messzemenő érvényesítése; a döntéshozásnál pedig az érintett csoportok bevonása. Az intézményi szabályok és eljárások tekintetében kiemelten kell kezelni az állampolgári és emberi jogok érvényesülése szempontjából a felülvizsgálati rendszert; új szabályok létrehozása szükséges ezek biztosítása érdekében. Meghatározó jelentőségű e folyamatokban a diákok részvétele: a véleményük kifejtésének és a döntésben való részvételüknek garantálása, és az ehhez szükséges intézményes keretek létrehozása. *A közösséggel való együttműködésben* döntő elvárás a szülők és a helyi közösség bevonása, a helyi erőforrások és kapcsolatok kihasználása a diákok helyi társadalmi problémák iránti érdeklődésének felkeltése érdekében. Lényeges a más iskolákkal való együttműködés a tapasztalat- és forrásmegosztás területén, az eltérő kultúrájú közösségek kölcsönös megismerése céljából, valamint a kulturális kérdések és globális problémák több szempontból való megközelítése érdekében. Fontos továbbá a helyi intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés is, pl. önkormányzati tisztviselőkkel és intézményekkel, vallási szervezetekkel, kisebbségi csoportokkal és jogvédő szervezetekkel.

Ha a demokráciára nevelés szempontjából végigtekintünk az elmúlt negyedszázad hazai és tartalmi szabályozásán, azt látjuk, hogy az elvárások – függetlenül az oktatáspolitikai kurzusoktól – hitet tesznek a demokráciára és az ún. aktív állampolgárságra nevelés ügye mellett és megfelelnek a nemzetközi trendeknek. Különösképpen, ha a pedagógiai szakirodalmat nézzük, hiszen ott ilyen típusú megállapítások a jellemzők: „*A demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség*” (Csapó, 2000). Mindezek tükrében nehezen tűnik megmagyarázhatónak az, hogy az elmúlt évtizedekben – jórészt a középiskolások

körében végzett – kutatások, elemzések „*elmagányosodásról*” (Gazsó és Stumpf, 1995), közélet iránti érdektelenségről, a társadalmi, egyszóval a demokratikus nevelés eredménytelenségéről tudósítanak (Csákó, 2011). Ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy a középiskolások, illetve az ott tanító pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről, a demokratikus képességek és attitűdök kialakításának gyakorlatáról.

A kutatás háttere és adatai

Az ún. *Demokráciára nevelés projekt*nap központi fejlesztéshez kapcsolódóan⁷ 2018 tavaszán lehetőség nyílt online kérdőívvel felmérni, hogy a diákok, pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek az iskolában folyó állampolgári/ demokratikus nevelésről, a közügyekbe való bekapcsolódás lehetőségeiről. A demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola azért is „kiemelt terep”, mivel itt sajátíthatják el a diákok azokat a demokratikus formákat és érdekérvényesítési mintákat, melyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak (Kalocsai, 2014). A kutatás során három célcsoport véleményére, tapasztalatára voltunk tehát kíváncsiak. Egyrészt N=69 elemszámú mintán általános iskolai és közép-fokú intézmények vezetőit, másrészt N=118 fős mintán ezen intézményekben dolgozó pedagógusokat, harmadrészt N=889 fős mintán az ezekben az intézményekben tanuló diákokat vontuk be a felmérésbe. Az intézményi minta településtípus, nagyrégiók és ellátott feladattípus szerint reprezentatív. A kérdőívek alapvetően azt szándékozták feltérképezni, hogy mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszere, az ún. *whole-school-megközelítés* (Council of Europe, 2018), milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve milyen javaslatok vannak a nehézségek orvoslására. A kérdőívben külön figyelmet szenteltünk a diákok véleménynyilvánítási lehetőségeinek, a diákok iskolai életbe való bevonásának feltérképezésére. Az elektronikusan kitölthető kérdőívek nagyrészt állítások rangsorolását, osztályozását, értékelését várták el, illetve néhány elemnél kifejehető válasz lehetőségét is biztosították a kitöltőknek. Jelen tanulmányban terjedelmi korlátok miatt csupán a kérdőíves felmérés néhány eredményének bemutatására vállalkozhatunk.

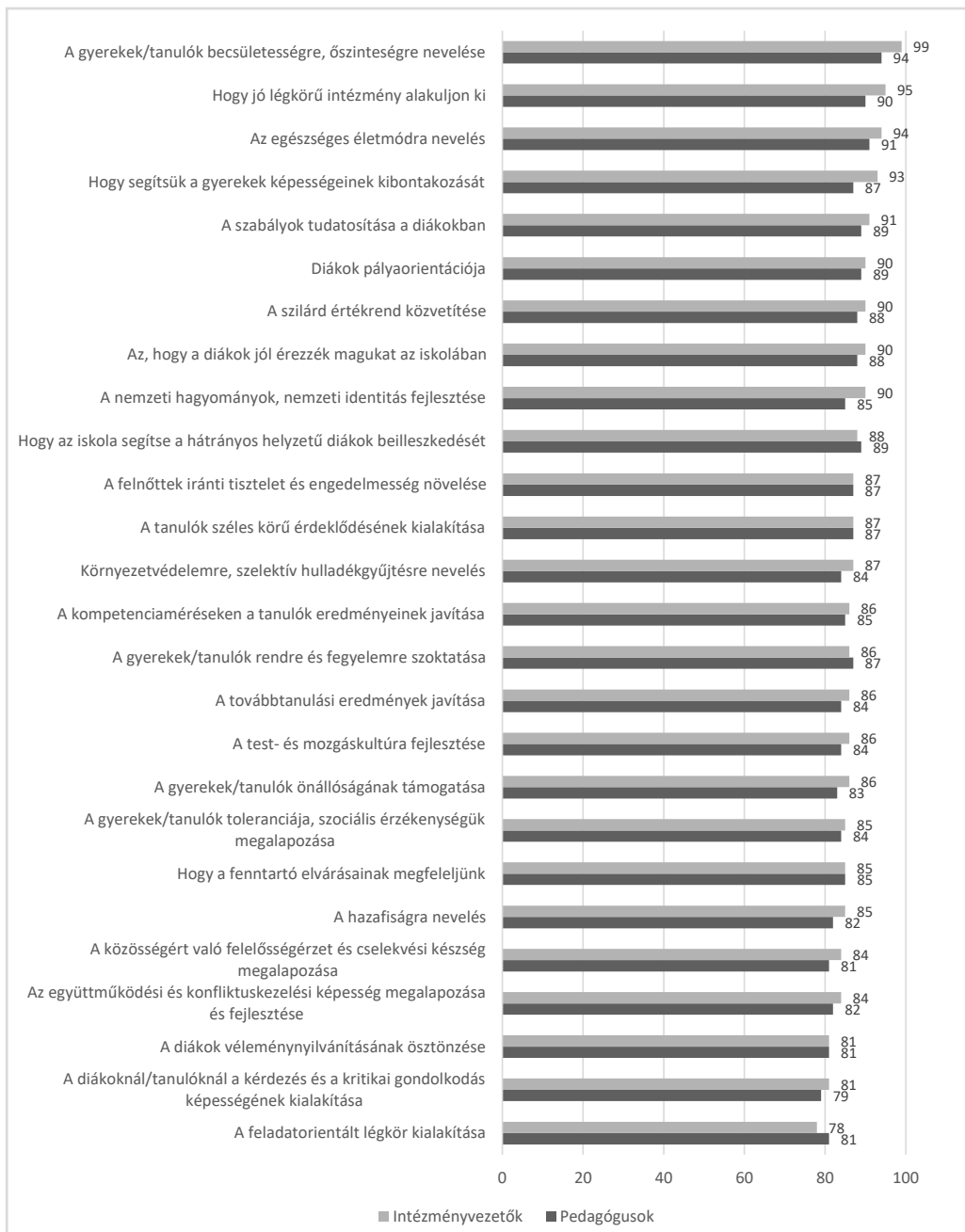
⁷ Az Oktatási Hivatalban tematikus napok és hetek fejlesztésére került sor az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása projekt keretében.

Értékek és célok

A különböző történelmi korokban a tudás- és tapasztalatátadás mindig az egyének által fontosnak tartott értékek átadásával történt és történik ma is. Hasonlóképpen zajlik ez az iskolai tudásátadásban is, hiszen értékmentes pedagógia nehezen képzelhető el. A mai magyar iskolarendszer uralkodó értékeit, értékpreferenciáit a *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) ugyan alapjaiban meghatározza, mégis azt feltételezzük, hogy az iskolák között jelentős különbségek fedezhetőek fel a fontosnak tartott, átadni kívánt alapértékek tekintetében. Arra, hogy egy iskola milyen értékdimenziók mellett kötelezi el magát, manifest és látens dimenziók egyaránt mutatnak. Manifest lehet például az intézmény pedagógiai programja, mely egyértelműen kijelöli az iskola által közvetített alapértékeket, célokat és feladatokat (Zsolnai, 2009). A dokumentumokon kívül látens ágenseket is megkülönböztethetünk, melyek szintén fontos iránymutatásként szolgálnak az intézmények értékpreferenciáira vonatkozóan. Ilyen látens dimenzió lehet például az iskola intézményvezetőjének, valamint pedagógusainak a nevelésről vallott felfogása, a nevelés területén használt pedagógiai módszerek és ezek elfogadottsága, valamint a pedagógusok által fontosnak tartott értékek definiálása.

A kérdőív első részében arra kértük az intézményvezetőket, illetve a pedagógusokat is, hogy különböző pedagógiai célokat – melyek egy része a demokráciára nevelés szempontjából is meghatározó – jellemezzenek aszerint, mennyire jelennek meg az intézményük mindennapi gyakorlatában. A preferált pedagógiai célok tekintetében (1. ábra) a pedagógusoknál és intézményvezetőknél is a rangsor élén a gyerekek becsületességre, őszinteségre nevelése áll, melyet a jó légkörű intézmény kialakítása, majd az egészséges életmódra nevelés, a gyerekek képességeinek kibontakoztatása követ. A legkevésbé kiemelt, illetve megvalósult célként a feladatorientált légkör kialakítását, a diákok véleménynyilvánításának ösztönzését és a kérdés fejlesztését fogalmazták meg. Bizonyára jelzésértékű, hogy a demokráciára nevelés szempontjából olyan kiemelkedő jelentőségű készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, mint a kritikai gondolkodás, valamint a véleménynyilvánítás képességének kialakítása a pedagógusoknál/intézményvezetőknél a rangsor utolsó helyeire került.

1. ábra: „Az alábbiakban felsorolt pedagógiai tevékenységek, célok milyen mértékben valósulnak meg az Ön iskolájában?” (0–100-ig terjedő skálára vetített átlagok)



A demokratikus készségek sikeres átadása, begyakorlása kevésbé történhet a hagyományos frontális módszerrel, ezen készségek internalizálása sokkal inkább megkívánja az interaktívabb pedagógiai módszereket. A pedagógiai gyakorlatok feltérképezése ugyanakkor azt mutatja, hogy a régóta várt pedagógiai kultúraváltás a gyakorlatban alig ment végbe. A diákok, intézményvezetők és maguk a tanárok is azt jelezték vissza, hogy a pedagógusok a tanórákon a frontális módszert alkalmazzák a leggyakrabban,⁸ „a tanár kint áll a táblánál, és elmondja, hogy mit kell megtanulni” – miként a diákok megfogalmazták. A frontális módszer gyakori megjelenése bizonyára több mindennek tulajdonítható, de talán leginkább annak köszönhető, hogy az új pedagógiai elvárásokban megjelenő tanulásszervezői (facilitatori) feladatokat a pedagógusok többsége többlet munkateherként éli meg, mert ez külön felkészülést igényel, és ezért ragaszkodik az ismeretátadói szerepéhez. A kirajzolódó gyakorlat azért is problémás, mert a demokratikus készségek sikeres begyakorlásának a pedagógiai szakirodalom (Csapó, 2000; Falus és Jakab, 2005; Fülöp, 2009) az interaktív és produktív tanulói feladatokat tekinti.

A tanulói véleménynyilvánítás eszközei és lehetőségei

A demokratikus iskolák egyik meghatározó jellemzője, hogy az intézmény vezetése az iskola különböző szereplőit (tanárokat, diákokat, szülőket stb.) bevonja az iskola életét érintő döntésekbe, megosztott felelősséget, demokratikus folyamatokat hoz létre a szervezeten belül. Az iskolai demokrácia működése tehát egy közösségi működést jelent, ahol mindenki hozzájárulhat a döntésekhez, célokhoz (Rapos, 2011). Az eredmények alapján az intézményvezetők több mint nyolctizede (82 %) inkább, vagy egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy „csak káoszt von maga után, ha a diákok is beleszólhatnak az órák működésébe”, ugyanakkor majdnem négytizedük (37%) inkább nem ért egyet azzal, hogy „nagyobb teret kellene engedni a diákoknak, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba”.

Az intézményvezetőket öt döntési helyzet értékelésére is megkértük; saját iskolájukkal kapcsolatban kellett kiválasztaniuk, hogy az egyes szituációkban jellemzően mely szereplőket vonják be a folyamatba. Nem meglepő módon az intézményvezető, illetve az intézményvezető-helyettes a döntési folyamatok mindegyikébe jelentős mértékben bevonódik, kivételt talán az iskolai rendezvények megszervezése képez. Az osztályfőnökök főként a tanár-diák konfliktusok rendezésében, valamint a fegyelmi ügyek kivizsgálásában kapnak szerepet, míg a pedagógusok jellemzően az iskolai rendezvények megszervezésében, illetve a helyi tanterv kialakításában vesznek részt. Sajnálatos módon a diákok képviselőire főként az iskolai rendezvények megszervezésében számítanak, még az őket jelentős mértékben érintő tanár-diák konfliktusok rendezésében is az esetek majdnem felében kiszorulnak a részvételből.

⁸ A pedagógusok 94 százaléka jelölte, hogy alkalmaz frontális módszert az óráin.

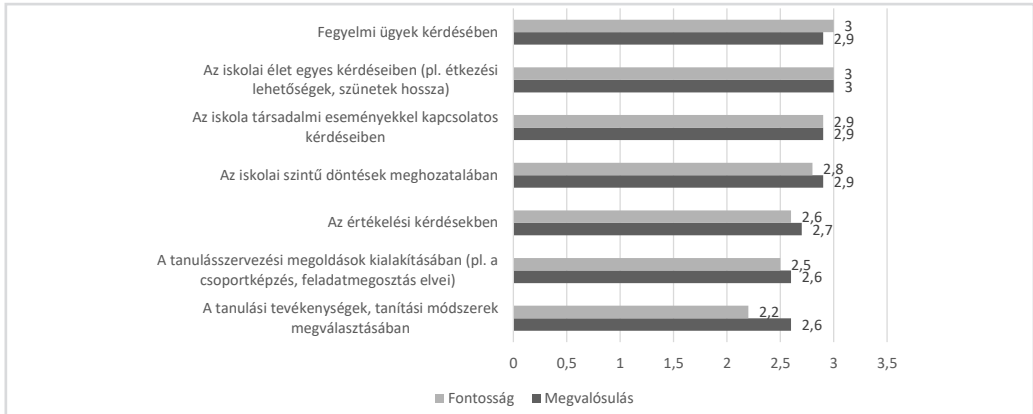
1.táblázat: „Kik vesznek részt az intézménnyel kapcsolatos különböző döntési helyzetekben?” (N=69, százalék, többet is választhattak)

	Intézményvezető	Intézményvezető-helyettes	Osztályfőnök(ök)	Pedagógus(ok)	Szülői munkaközösség	Tanulók képviselői	Fenntartó
Egy diákot érintő fegyelmi ügy kapcsán	83	81	90	75	23	68	12
Egy iskolai rendezvény megszervezése ügyében	61	87	74	90	73	85	13
Az intézménnyel kapcsolatos pályázati döntés	98	78	22	46	26	14	94
A helyi tanterv kialakítása	87	87	59	96	25	16	33
Egy tanár-diák konfliktus rendezése ügyében	74	64	80	65	16	52	13

Némileg ellentmondásos képet ad, ha az intézményvezetők válaszai alapján azt vizsgáljuk, mely területeken kéri ki jellemzően az iskolák a diákok véleményét. A válaszok alapján viszonylag sok területen megkérdezik a tanulókat, illetve szinte alig találunk különbséget a tanulói vélemények megjelenése szempontjából fontosnak tartott területek és a diákok bevonásának mértéke között. A diákok véleményét legkevésbé a tanulási tevékenységek és módszerek megválasztásában, a tanulás-szervezési megoldások kialakításában (pl. csoportképzés, feladatmegosztás elvei stb.), illetve az értékelési kérdésekben kéri ki.

A tanulói vélemények felmérése kapcsán az egyik legfontosabb kérdés, hogy mindezt hogyan képzeljük el, vagyis milyen módon lehet a tanulói véleményeket a leginkább érvényesíteni, hogyan lehet a tanulókat leghatékonyabban bevonni a döntésekbe? Az intézményvezetők a leghatékonyabb módszereknek az osztályok szintjén megrendezett beszélgetések szervezését, a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzését, valamint a diákönkormányzatokon (képviselők útján) keresztüli véleménynyilvánítást tartják lehetségesnek a tanulói vélemények megjelenése terén, míg legkevésbé az intézményszintű vitákban, megbeszélésekben bíznak. Ennek ellenére több kutatás (Csáki, 2004; Gábor és Jancsák, 2006; Kinyó, 2009), irányzat is felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai demokrácia megvalósulásának leghatékonyabb módja az iskolai szintű megbeszélések megvalósítása, ahol az egész iskolaközösség jelen van, és közösen hozzák meg a döntéseket. Az intézményvezetők nemcsak az intézményi szintű vitákat értékelték a legkevésbé hatékony módszereknek, hanem meglátásuk szerint egyúttal ezek az alkalmak is a legritkébbak.

2. ábra: „Mennyire tartja fontosnak az alábbi területeken a tanulói vélemény megjelenésének erősítését/ Saját intézményében az alábbi területeken mennyire jellemző a diákok véleményének megjelenése?” (N=65, átlag, 1–4 fokú skála)



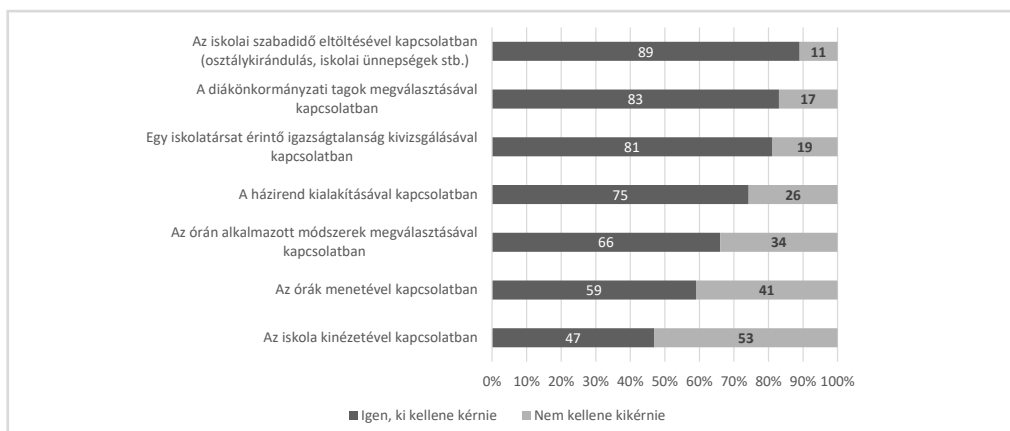
Az intézményvezetők – nyitott kérdés keretében – a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének, szélesítésének akadályaként részint a pedagógusokat, részint a diákokat jelölték meg. A tanulók esetében a motiválatlanság, a tanulók érdektelensége, közömbössége, illetve a véleményalkotási minta hiánya fogalmazódott meg, a pedagógusoknál a leginkább a hozzáállásra hivatkoztak, miszerint nem elég nyitottak, nem befogadóak, illetve nehezen fogadják el a diákok véleményét, miként egy pedagógus megfogalmazta: „Életkorukból adódóan nem jellemző rájuk a véleménynyilvánítás, tudatlanok még, és kialakulatlan a kritikai gondolkodásuk.” Úgy értékelték, hogy ezen a területen nem szilárdult még meg a diákok véleménynyilvánításának hagyománya, és mind a két félnek rengeteget kell még tanulnia. Ugyanakkor semmilyen formában és módon nem utaltak arra – bár lett volna rá lehetőségük –, hogy mint vezetők, miként tudnák segíteni e tanulási folyamat eredményességét, többek között a demokratikusabb iskolai gyakorlat megteremtése érdekében. A pedagógusok a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének akadályaként egyrészt az időhiányt, a tananyag mennyiségét, a pedagógusok és diákok leterheltségét, másrészt a diákok hozzáállását jelölték meg. A diákok véleményének megjelenésében az intézményvezetők és a pedagógusok is elsődleges szerepet tulajdonítanak a diákönkormányzatoknak, illetve a pedagógusok nyitottabb, támogatóbb hozzáállásának.

A tanulói véleménynyilvánítási területek és formák gyakorlata és különösképpen az intézményi döntéshozatali rend a demokráciára nevelés szempontjából meghatározó jelentőségű, hiszen mindkettőnek komoly mintaadási szerepe van a felnőttkori állampolgári attitűdök tekintetében.

Egy iskola demokratikus működéséhez – a diákok válaszai alapján – leginkább tartalmasan működő diákönkormányzatra van szükség, mely a diákok érdekeit képviseli. Szintén fontos tényező, hogy ha egy diákot igazságtalanság ér, legyen lehetősége ügyének kivizsgálásra, valamint a tanárok általi véleménynyilvánítás ösztönzése is jelentős tényezőnek számít. Érdekes módon az, hogy a diákok beleszólhassanak abba, hogy milyen témákat dolgozzanak fel órákon, milyen módszereket alkalmazzanak, illetve részt vehessenek a házirend kialakításában, kevésbé bizonyult lényegesnek az iskolai demokrácia szempontjából. Ebből arra következtethetünk, hogy a diákok az iskola működéséi szabályainak megalkotását és

a tanórák tartalmainak, módszereinek megválasztását sok esetben inkább a vezetőkre/pedagógusokra bízják, vagyis kevésbé kívánnak érdekeikért ezen a téren harcolni. A diákok tulajdonképpen elfogadják azt, hogy nekik csak az iskolai szabadidő (osztálykirándulás, iskolai ünnepekkel kapcsolatos dolgok stb.) iskolai szintű döntéseiben való közreműködésre, továbbá a diákönkormányzati tagok megválasztására szól a mandátumuk.

3. ábra: „Szerinted leginkább milyen kérdésekben kellene az iskolának kikérnie a tanulók véleményét?” (N=899, százalék)



A kérdőív egyik blokkja azt kívánta felmérni, hogy a diákok szerint mennyire kellene az iskolának hozzájárulnia az állampolgári felelősségre, részvételre neveléshez, illetve hogyan képzelik el ennek menetét. Sokat elárul, hogy a diákok több mint négytizede nem tudott ezekre a kérdésekre választ adni, így ennél a kérdésblokknál a nem válaszolókat kihagytuk az elemzésből. Az érdemben válaszolók majdnem nyolctizede (77%) inkább, vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy az iskolának hozzá kellene járulnia ehhez a fajta neveléshez.

A válaszoló diákok ugyanakkor teljesen bizonytalanok azzal kapcsolatban, hogy az iskola hogyan tudna hozzájárulni a demokráciára neveléshez; az érdemben válaszolók majdnem négytizede a „nem tudom” válaszlehetőséget jelölte meg. Második, illetve harmadik helyen az iskolai diákönkormányzatok erősítését, valamint az állampolgári felelősséghez, részvételhez szükséges készségek erősítését jelölték meg a diákok, mint a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzése, disputázás stb. A közösségi szolgálat, az iskolai önkéntesség erősítése, valamint a politikusok, döntéshozók meghívása az iskolába kevésbé nyerte el a diákok tetszését.

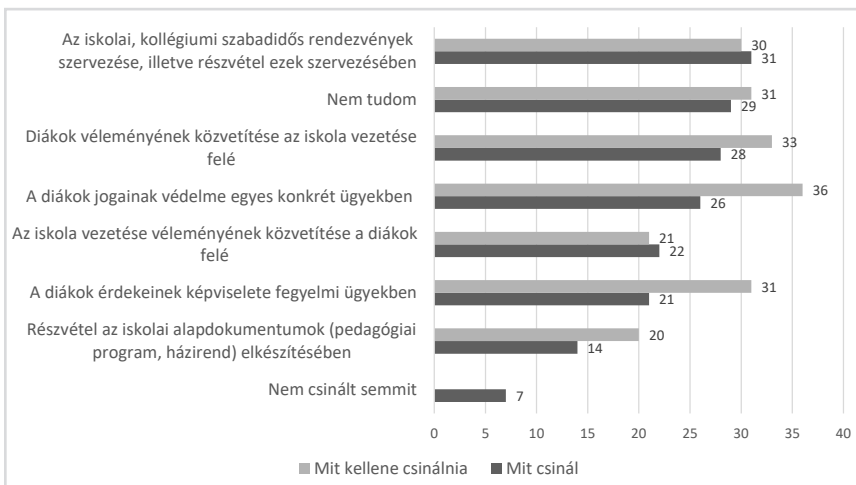
A diákönkormányzatok szerepe

Korábban láthattuk, hogy a diákok véleménynyilvánításában nemcsak a diákok, hanem az intézményvezetők és pedagógusok is meghatározó szerepet töltenek a diákönkormányzatoknak, a hatékony érdekvédelemnek, illetve abban is egyetértés mutatkozott, hogy a demokráciára nevelést a diákönkormányzatok hatékony működése segíthetné elő

leginkább. A diákok 85 százaléka értekeli érdemben a diákönkormányzatok működését, tizedük nem tudott erre a kérdésre választ adni, míg 5 százalék szerint jelenleg nem működik az iskolában a diákok érdekeit védő szervezet. Szemben az intézményvezetőkkel, akik szerint szinte kizárólag a diákok szabad döntései és szavazatai állnak a diáktestiségviselők mögött, csak a fiatalok egyharmad része vélekedik úgy, hogy a tanulók szabad választása adja a diákvezetők legitimitását. A többség szerint az osztály főnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői. Talán ezzel is magyarázható, hogy a válaszadó diákok közel harmada egyáltalán nem, negyede pedig csak látásból ismeri önkormányzati vezetőjét, és 85%-uk még sosem kereste fel a DÖK-öt semmilyen ügygel, problémával. A diákok harmada nem is tudja, milyen feladatokat lát el a DÖK az intézményben, és azt sem, hogy milyen feladatok elvégzése javítaná tevékenységét (4. ábra).

A helyzet ellentmondásosságát az is mutatja, hogy saját iskolájuk diákönkormányzatának működéséről tulajdonképpen keveset tudnak, ugyanakkor az *iskolai közélet jobbítási javaslataiként* nagyon világosan megfogalmazzák, hogy a diákönkormányzatoknak leginkább a diákok jogainak védelmében, illetve a tanulókat ért igazságtalanságok kezelésében, valamint a tanuló vélemények közvetítésében kellene hathatósabban tevékenykedniük. Ezzel párhuzamosan nem szorgalmazzák eléggé a diákönkormányzatok beleszólási lehetőségeit az iskolai döntéshozatalba (pl. házirend, iskolai alapidokumentumok), és – miként feljebb már hivatkoztunk rá – a tanórai témák és alkalmazandó módszerek megválasztásába, pedig ezek révén érhetnék el leghatékonyabban az elvárt célkitűzéseket. Mindezek azt a feltevést/következtetést indukálják, hogy a diákok mintegy leckeszerűen tudják, milyennek kellene lennie a valódi diákönkormányzatnak. Mivel ilyennel a gyakorlatban nem vagy alig találkoztak, tudomásul veszik a diákönkormányzatok formális működését. Elfogadják, hogy a diákönkormányzat szabadidő-szervező, vagy – jobb esetben – a tanulókat ért igazságtalanság esetén ún. védői szerepet visz az iskolában, de nem várják el, hogy az egész iskolai közélet alakításának meghatározó szereplője legyen.

4. ábra: „Az iskolában mit csinál a DÖK / szerinted mit kellene csinálnia a DÖK-nek?” (N=889, százalék, az első kérdésre adott válaszok értéksorrendjében)



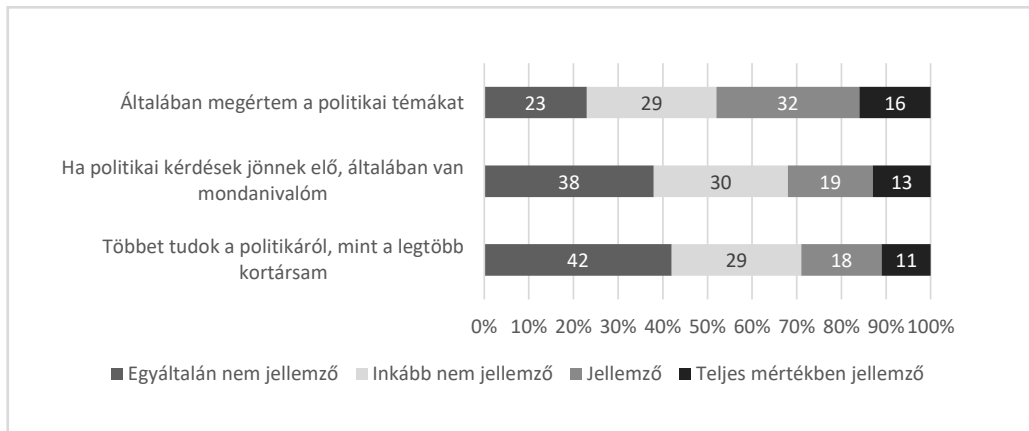
A feltárt kép azt mutatja, hogy bár feltehetően minden intézményben van diákönkormányzat, de működésüket a pedagógusok és a diákok egyaránt lényegében formálisnak tekintik. Mindez sajátos „látszatdemokráciát” teremt, ahol a demokratikus díszletek állnak, de a keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. A diákok jellemző módon nem olyan iskolába járnak, ahol az iskola működését befolyásoló szabályok megalkotásába bevonták volna őket, így e szabályok nem feltétlenül az ő érdeküket, javukat szolgálják. Tudomásul veszik azt a gyakorlatot, hogy róluk nélkülük és felettük döntenek. Ennek nyomán nem tapasztalhatják meg az iskolai keretek között a döntésekhez kapcsolódó személyes felelősséget, a tanulói együttműködésben rejlő előnyöket, a komplex jellegű problémák összetettségét, illetve az eltérő érdekű felek konfliktusának az érdekegyeztetés módszereivel való kompromisszumos megoldását, pedig ezek lehetnének a gyakorlatban a demokráciára nevelés valódi tartópillérei.

Közügyekről való tájékozódás

A politika iránti érdeklődés, a politikához kapcsolódó ismeretek szintén fontos részét képezik a demokráciára nevelésnek. Számos hazai és nemzetközi kutatás felhívta már a figyelmet a fiatalok alacsony politikai érdeklődésére (Furlong és Certmel, 2007; Szabó és Örkény, 1998; Oross, 2012; Kadlót, 2016; United Nations, 2016). Ez a tendencia itt is érvényesül: a válaszadó diákok több mint hattizede (64%) egyáltalán nem, vagy inkább nem érdeklődik a politika iránt.

A diákok közügyekről való tájékozódási lehetőségei és a *beszélés területeinek* vizsgálata a rejtőzködés, bezárkózás, érdektelenség, közöny és a reményvesztettség sajátos elegyét jeleníti meg. A diákok nemcsak nem érdeklődnek a politika iránt, hanem saját bevallásuk szerint jellemzően nem is értik meg a közéleti témákat. Több mint hattizedüknek pedig nincs semmilyen mondanivalója, ha politikai kérdések merülnek fel (5. ábra).

5. ábra: Mennyire jellemzőek rád az alábbi kijelentések? (N=889, százalék)

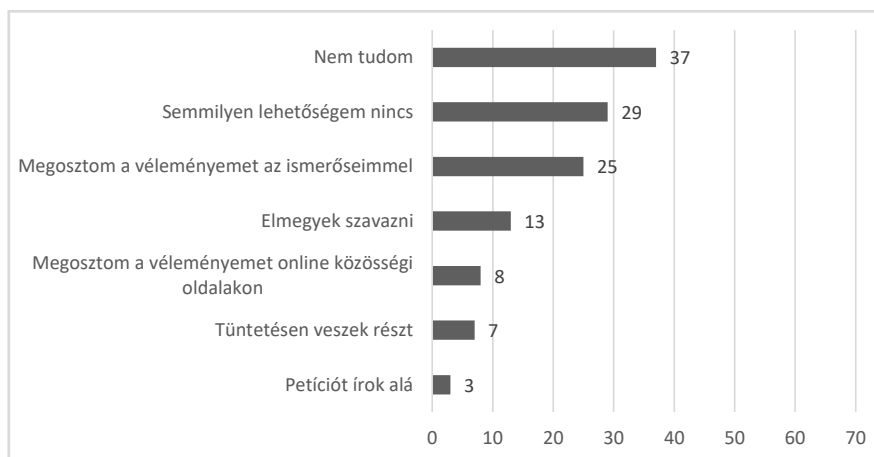


A közélettel kapcsolatos információikat döntően az internetről, kisebb részben a televízióból szerzik be (6. ábra). A kortárscsoport csak kb. 25%-át adja az ismeretszerzésnek, miközben a 13–16 évesek között a kortárscsoport mintaadó és szocializációs funkciója meghatározó jelentőségű. Ennél is nagyobb gondnak látszik, hogy nagyon kevés a pedagógusoktól kapott, közéletre vonatkozó információk aránya (10%). Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a diákok relatív többsége (37%-a) nem tudott (vagy nem akart?) arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen lehetősége van a közügyekbe való beleszólásra, érdekei érvényesítésére, változások elérésére, további 29%-uk pedig úgy gondolja, hogy semmilyen lehetősége sincs erre, akkor bizony elszomorító képet diagnosztizálhatunk. A választ adók 8%-a az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony eszközének, miközben csak 13%-uk jelölte meg a szavazást, illetve csupán 3%-uk a petíciók aláírását mint lehetőséget.

A közéleti viszonyokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódó kép tulajdonképpen még elkésőbb, mint ami az iskola belső világa tekintetében megjelent. A válaszok azt mutatják, hogy az iskola tudatos állampolgári magatartás (attitűd) helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nemcsak hogy nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis felnőttként politikai jogaikat – hasonlóan az iskolában megismert gyakorlathoz – csak formálisan kívánják/tudják majd gyakorolni. Mindez egy sajátos alattvalói magatartást eredményez, amelynek természetes velejárója a mindenkori hatalom rátelepedése a társadalomra, valamint a demokratikus keretek kiüresedése.

A tanulói válaszok egyértelműen igazolják a – középiskolásoknál már diagnosztizált – politikai szocializáció eredménytelenségét, a demokráciára nevelés kiüresedését (Csáki, 2018). Úgy tűnik, az iskolai tananyagok, a megtapasztalt légkör, mikrokörnyezet, cselekvési tér – a megfogalmazott célokkal ellentétben – nem ad lehetőséget a közéleti tevékenységekhez, és a tizenéves diákok kétharmad része lélekben már lényegileg feladta, hogy felnőttként a közügyek iránt érdeklődő, aktív állampolgár legyen.

6. ábra: Milyen lehetőséged van, hogy beleszólj a közügyekbe? (N=889, százalék)



A demokráciára nevelésben *olyan intézményi demokratikus légkör kialakítása lenne a cél, ahol erősebben érvényesül a „diákok hangja” (student’s voice).*⁹ Domináns kellene, hogy legyen a gyermekközpontú szemlélet; a demokratikus óravezetés, a kritikai gondolkodásra hangsúlyt fektető pedagógiai gyakorlat és az egyes tanárok tantárgyakon átívelő együttműködése. Az iskola működési rendjét ekkor átlátható – a közös érdekeket figyelembe vevő konszenzusos-közérthető döntéshozatali mechanizmus szabályozza. Egy ilyen intézményi gyakorlat tenné lehetővé, hogy a diákok aktív részesei legyenek az iskolai közéletnek, és valóságos körülmények között sajátítsák el a demokratikus szabályokat, gyakorolhassák be az ezekhez kapcsolódó eljárásokat, magatartási mintákat, s felismerjék a kölcsönös érdekek figyelembevételének szükségességét, a közösen elért eredmények jelentőségét.

Összegzés

A demokráciára és az állampolgárságra nevelés területén a nemzetközi elvárások és a gyakorlat is – különösen, ha európai dimenzióban szemléljük – egyre inkább elmozdul attól a hagyománytól, hogy az ún. „polgári feladatokra” egy tantárgy keretében készítsen fel, és egyre inkább a komplex megközelítésű, az ún. whole school szemléletmód térnyerése válik meghatározóvá (Eurydice, 2018).

A hazai pedagógiai szakirodalom, de még a hivatalos, egyébként gyakran változó tartalmi szabályozás szemlélete is – az eltérő felfogású oktatáspolitikáktól függetlenül –, szinkronban a nemzetközi trendekkel, egyértelműen a demokráciára nevelés korszerű szemléletét jeleníti meg. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban sajnálatosan ettől nagyon eltérő képet mutat, és nagyon távolinak tűnik, hogy az intézmények működésébe beépüljön a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés. A demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai *közvetítése* önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak (Csapó, 2000, Falus és Jakab, 2006; Kerr, 2008).

A kialakult helyzet számos és különböző szintű, jelentőségű okra vezethető vissza. Bizonyára szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek. Annak, hogy az elmúlt évtizedekben – összefüggésben a rendszerváltozást követő gazdasági felemelkedés elmaradásával – a társadalom tagjainak többségében véleményünk szerint csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. A közpolitikai felfogás is módosult, a procedurális helyett a szubsztantív demokráciafelfogás vált gyakorlattá, azaz nem a demokratikus intézmények és eljárásrend, hanem a vezető közjó iránti elkötelezettsége a legfőbb garanciája a demokratikus működésnek¹⁰ (Körösenyi, 2004: 61–62).

Az okok között nem lehet nem megemlíteni az iskola világában az elmúlt 25 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos meggyengülését mutatják. Előbb tantestületek szerepe vált formálissá az iskolák vezetőinek megválasztásában, majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények

⁹ Student Voice Erasmus (<http://voiceofstudents.eu/node/5>) + KA2 projekt EKE OFI 2016/17.

¹⁰ A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjó felismerésének lehetőségét valamilyen személy vagy politikai csoport kisajátította.

szakmai autonómiája, és végül a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – üresítették ki szinte teljes egészében a pedagógusközösségek döntési kompetenciáit. Mindez a pedagógusok mintaadói funkcióinak leértékelését, tulajdonképpen végrehajtói szerepre való kényszerítését eredményezte. A végrehajtói szerepben pedig nehéz aktív, öntudatos és szabad, de felelős állampolgárt nevelni. Ezért is megkerülhetetlen és sürgető feladat a pedagóguspálya presztízsének és az iskolai működés szakmai autonómiájának helyreállítása. Természetesen a méltányosság, eredményesség és hatékonyság szempontjainak figyelembevételével.

Csak remélni lehet, hogy a jelenlegi viszonyok nem állandósulnak, és a köz- és oktatáspolitikai, valamint az iskolák, a pedagógusok – legalább saját hatáskörben – felismerik a kedvezőtlen folyamatok *szocializációs tétjét*, és mindent megtesznek azért, hogy megteremtődjenek a demokráciára nevelés rendszerszerű gyakorlatának feltételei. Ennek eredményeként nem az állampolgársághoz kapcsolódó tanítási célok deklarálására, hanem a demokratikus attitűdök elsajátítására helyeződne a hangsúly, és minden hazai iskola légköre a diákok számára a demokratikus viszonyok mindennapi megélését és gyakorlását tenné lehetővé.

Irodalom

- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, 13. 4. sz.
- Csákó Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Csákó Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, 7. 3. sz., 27–42. Letöltés: http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdfhttp://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 2. sz., 24–34. o.
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018): *Citizenship Education at School in Europe 2018*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk., 2005): *Hogyan neveljük demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Falus Katalin és Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Furlong, A. és Cartmel, F. (2007): *Young People And Social Change*. Open University Press, New York.
- Fülöp Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz.
- Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk., 2006): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged.

- Gazsó Ferenc és Stumpf István (szerk., 1995): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest.
- Kadlót Tibor (2016): *Az Y-generáció politikai értékrendje Magyarországon és a régióban*. A Millennial Dialogue nemzetközi ifjúságkutatás magyar eredményei regionális összehasonlításban. Policy Solutions, Budapest. Letöltés: https://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzes/242/y_generacio_politikai_ertekrend.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kalocsai Janka (2014): Demokratikus attitűdök a hazai közoktatásban. *Educatio*, 23. 2. sz. Felsőoktatási expanzió 327–335. o.
- Kaposi József (2016): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás [Online]*. 06-03-02. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kerr, David (2008): Hatást gyakorolni a világra. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 11–12. sz.
- Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz.
- Körösényi András (2004): Kormányzati rendszerek. In: Gyurgyák János (szerk., 2004): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Osiris, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- Oross Dániel (2013): Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. 2013 Kutatópont. https://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Iffusag_2012_tanulmanykotet.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1–3. Council of Europe, 2018. Volume 1 – Context, concepts and model. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (2019. 11. 08.) Volume 2 – Descriptors of competences for democratic culture. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> (2019. 11. 08.); Volume 3 – Guidance for implementation. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *A tizenévesek politikaképe*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- United Nations (2016): *Youth Civic Engagement: United Nations World Youth Report*. New York. Letöltés: https://issuu.com/undesa-dspd/docs/world_youth_report_civic_engagement (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Zsolnai Anikó (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, 19. 10. sz., 3–12.

A demokrácia projektnap tartalmi és módszertani keretei¹

Bevezető

A tematikus napok/témahetek célja döntően a NAT-ban meghatározott szemléletformálás, a témához kapcsolódó kiemelt nevelési-fejlesztési cél – állampolgárságra, demokráciára nevelés – illetve EU-s kulcskompetencia fejlesztése – szociális és állampolgári kapcsolatok –, gyakorlati megvalósítása. Vagyis a meghatározó célkitűzés az aktív állampolgársághoz, a demokratikus jogok gyakorlásához nélkülözhetetlen képességek, készségek fejlesztése, az ehhez kapcsolódó ismeretek feldolgozása, illetve végső soron a demokratikus attitűd kialakítása. Ebben az értelemben nevelésfilozófiailag leginkább a fenntarthatósági tematikus héthez hasonló, de míg a mintaként említett tematikus hétnél érzékelhetően nagy(obb) hangsúlyt fektettek az ismeretek átadására, mindenképp érdemes lenne a megjelölt kompetenciák fejlesztésére, illetve a demokratikus attitűd gyakorlására helyezni a hangsúlyt.

A fenti gondolatmenetet az indokolja, hogy a demokráciához és állampolgári ismeretekhez kapcsolódó konkrét (tárgyi) ismeretek fokozatosan, főként a felső tagozattól, és ott is inkább a 7. évfolyamtól épülnek bele a tananyagba. Ahhoz azonban, hogy ezek a gyakorlatra nézve is hasznosak lehessenek, már a kezdetektől² (az alsóbb évfolyamoktól, mi több, már a kisgyermekkortól, akár az óvodai programokból kiindulva) el lehet/kell kezdeni az ehhez nélkülözhetetlen szemléletmód (beállítódás), illetve készségek kialakítását, képességek fejlesztését.

Ebből következően a különböző korcsoportoknak eltérő tartalmú, fókuszú tematikát kellene kidolgozni, ahol a tárgyi ismeretek döntően csak a 7. évfolyamtól kapnak mind határozottabb szerepet. Az 1–4. évfolyamnál példaként elsősorban a közösségi tevékenységekben és döntésekben való részvétel, az aktív közreműködés lehetne a meghatározó, így nem is feltétlenül szükséges számukra külön sajátos program kidolgozása, hanem a felsőbb éveseknek összeállított programoknál lehetne kapcsolódási pontokat keresni, biztosítani a számukra. A 9–12. évfolyamnál viszont már konkrét társadalmi és állampolgári ismeretekhez, intézményrendszerhez kapcsolódó tematikára, feladatokra lehetne felépíteni a témahetet, tematikus napot.

Az első feladat tehát a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztéséhez szükséges ismeretek, készségek és attitűdök implementációs elemeinek beazonosítása, pl. életkorhoz és/vagy kognitív, illetve affektív szférához való igazodásának meghatározása, hiszen ennek révén jelölhető ki a program alapelemei.

Itt kell néhány szóban megemlíteni egy a program által most nem tárgyalt, de a demokratikus nevelés érvényesülése és sikere szempontjából fontos tényezőt is. A diákok-

¹ A demokrácia projektnap tartalmi – módszertani keretei (szerzőtárs: Korpics Zsolt). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Budapest.

² A demokráciára és állampolgárságra nevelés kisgyermekkorú jelentőségét erősítik az Európa Tanács által létrehozott és támogatott, sokszor egymásra épülő programok is, mint például: Compass vagy Compastio.

nak ugyanis elég nehéz úgy e témáról beszélni, ha ennek jelentőségét, és a mindennapi életükben való megjelenését semmilyen formában nem érzékelik. Az oktatási rendszer szereplőinek, tehát maguknak az iskoláknak is át kell gondolniuk, miként jelenhet meg szélesebb formában a demokratikus működés elemei az iskolai hétköznapiakban. A demokratikus iskola fogalma és összetevői³, valamint a demokratikus nevelés módszertana és eszközei egyre ismertebbek⁴, így ezeket is figyelembe véve érdemes megvizsgálni a legfontosabb iskolai dokumentumokat, így magát a pedagógiai programot, és módosító javaslatokat megfogalmazni ehhez kapcsolódóan.

Persze az iskolák ebben témában sem maradnak magukra, hiszen több nemzetközi projekt is segít a demokratikus elvek mind szélesebb körű beépítését. Ilyen például az Erasmus+ részeként működő Student Voice – BRIDGE to Learning (Bron – Emerson – Kákonyi 2018: 310–324) program, mely Magyarországon is ismert, és melynek célja, hogy a diákok aktívan részt vegyenek saját tanulási tevékenységük megtervezésében, ezzel lehetőséget teremtve számukra, hogy személyiségüknek és érdeklődésüknek megfelelően fejlődhessenek.

1. A Nemzeti alaptanterv által biztosított keret

A Nemzeti alaptanterv, a tartalmi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma, amely kormányrendeleti szinten rögzíti az oktatási intézményekben megjelenítendő pedagógiai irányokat, valamint a kötelezően elsajátítani szükséges tartalmakat. Épp ezért számunkra is meghatározó iránymutatást jelent, hogy a NAT miként kezeli a demokrácia és az állampolgári nevelés kérdését.

A demokrácia fogalma a Nemzeti alaptantervben

Az, hogy az alaptanterv hol és hogyan használja a demokrácia, valamint a demokráciához kapcsolható szavakat, fogalmakat, megmutatja, mennyire szűken vagy tágan értelmezi annak szerepét, mely területeire koncentrál elsősorban. A lentiekben ezt igyekeztünk összegyűjteni:

Fejlesztési területek – nevelés célok: „Állampolgárságra, demokráciára nevelés”

Külön elemként jelenik meg az állampolgárságra, demokráciára nevelés, mely elvileg fontos célként definiálja a választott terület fejlesztését. A szöveg viszont kicsit ellentmondásos – mintha két koncepció, az aktív állampolgárság és a passzív jogkövető állampolgár képe keveredne. Ez persze magyarázható a NAT bevezetőjének születési kö-

³ A legklasszikusabb példa az 1921-ben alapított, és máig is működő angliai Summerhill. Az iskola egyik alapítója, és az ott tetten érhető demokratikus működési elvek atyja Alexander Sutherland Neill, a it a későbbi demokratikus iskola és demokratikus oktatási mozgalmak is fontos hivatkozási pontként tartanak számon

⁴ A demokratikus nevelés témájának egyik kiemelkedő európai képviselője a European Democratic Education Community, melynek magyarországi tagszervezete a Demokratikus Nevelésért és Tanulásért Közhasznú Egyesület.

rülményeivel, de okoz némi problémát. Ettől függetlenül azért kiolvasható a pár kiemelt terület, így a részvétel, az alapvető emberi jogok tisztelete, az állampolgári jogok és kötelezettségek ismerete, a kritikai gondolkodás és vitakultúra fejlesztése.

Kulcskompetenciaként: „Szociális és állampolgári kompetencia”

Ez az úgynevezett uniós kulcskompetenciák egyike, így a szöveg nem tartalmaz olyan ellentmondást, mint amit a fejlesztési területeknél láttunk. A szöveg elég hosszú és részletes, de talán a következő gondolatok a legmeghatározóbbak: aktív részvétel (pl.: a közösségekben), alapfogalmak (demokrácia, állampolgárság, állampolgári jogok) ismerete, együttműködés a helyi és tágabb közösségeket érintő problémák megoldásában, szolidaritás jelentőségének felismerése, emberi jogok tisztelete, felelősségtudat, elkötelezettség a demokrácia értékei iránt, jogok és kötelezettségek elfogadása.

A demokrácia és kapcsolódó szavak megjelenése a dokumentumban

Ez a módszer jó lehetőséget biztosított arra, hogy kiderüljön, az általánosságokon kívül mely konkrét területekre érdemes odafigyelni. A demokrácia vagy demokratikus megjelenés példaként összesen 20 alkalommal jelenik meg a lenti bontásban (megjelenése sorrendjében):

- „Állampolgárságra, demokráciára nevelés” fejlesztési területe, nevelési célja (1+1 db)
- „Médiatudatosságra nevelés” fejlesztési területe, nevelési célja (1 db)
- „Szociális és állampolgári kompetencia” szövege (5 db)
- Műveltségi területek anyagai:
 - „Ember és társadalom” – 3 db a bevezetőkből, 4 db a „Történelem” ismétlődő és hosszmetzeti témái között, 1 db téma az „Erkölcstan” anyagában, 1 db említés a „Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek” anyagában;
 - „Művészetek” műveltségi terület „Mozgóképek és médiaismeret” bevezetőjében és egy
 - 9–12. évfolyamos témájában (2 db)
 - „Informatika” műveltségi terület nyilvánosságra vonatkozó alapvetésében. (1 db)

A fentiek jelentősége, hogy megmutatja, a történelem és állampolgári ismeretek mellett a médiaismeret, valamint az informatika is ad kapcsolódási területeket (előbbi a felelős médiafogyasztás, és kritikai gondolkodás, második, pedig ezzel összefüggésben a digitális eszközök és média felhasználása témájában.)

Kapcsolódó szavak

A demokráciához kapcsolódó néhány további szót is érdemes volt megvizsgálni, mint például:

- *részvétel*: a keresett értelmezési keretben azonos helyeken jelenik meg, mint ahogy azt fenn láttuk, de behoz olyan területeket, mint a környezettudatosság, közösség és a felelősség;
- *állampolgár/ság*: szintén azonos pontokon, valamint a már említett környezetvédelemhez kapcsolódó helyeken jelenik meg;
- *szavazás*: csak az szociális és állampolgári kompetencia szövegében van megemlítve. Ebből látható, hogy a felelősség témakörén keresztül egy további téma, a környezettudatosság és környezetvédelem is hozzá kapcsolható ehhez a területhez.

A fenti kiemelések jelzik, hogy a demokrácia és az állampolgári nevelés témája – a fogalmak szintjén legalább is mindenképp – több műveltségterületen is megjelenik, így a kapcsolódó programoknak is érdemes és fontos figyelembe vennie ezen területek összekapcsolásának és együttműködésének lehetőségeit.

Ha ennek szükségességét elfogadjuk, akkor egyben azt is kijelenthetjük, hogy bármilyen ebben a témában fejlesztett program sikere múlik azon, a tantestületek tagjai mennyire tudnak együttműködni egymással. Ez kulcspontja a későbbiekben bemutatott mintaprogramoknak is – főként, hogy azok megvalósítását egy ember nem tudja elvégezni.

A demokrácia témájához kapcsolódó tartalmak

Egy tartalmi szabályozó esetén elvárható, hogy egy a fentiekben már látott módon kiemelten kezelt területhez tartalmakat is kapcsoljon. Ez azonban nem igazán érvényesül a dokumentumban – legalábbis direkt módon semmiképp. Egy terület van csak, amely kilóg ez alól, ez pedig a „Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek” közműveltségi tartalma, amely 5–8. és 9–12. évfolyamra fogalmaz meg néhány témát:

5–8. évfolyam

1. Társadalmi szabályok
 - 1.1. Szokás, hagyomány, erkölcs, jog.
 - 1.2. Az emberi alapjogok, esélyegyenlőség.
 - 1.3. A gyermekek jogai, diákjogok.
 - 1.4. Hivatalos ügyeink (ügyintézés).
2. Állampolgári alapismeretek
 - 2.1. Államformák, politikai rendszerek.
 - 2.2. Demokratikus alapelvek.
 - 2.3. Magyarország politikai intézményei.
 - 2.4. A média és a nyilvánosság szerepe.
 - 2.5. Állampolgári jogok és kötelességek.

9–12. évfolyam

1. Társadalomismeret

- 1.1. Családformák a mai világban.
- 1.2. Kortárs csoport és ifjúsági szubkultúrák.
- 1.3. A helyi társadalom, civil társadalom, önkéntesség.
- 1.4. Hátrányos társadalmi helyzetek, társadalmi felelősségvállalás és szolidaritás.

2. Állampolgár vagyok

- 2.1. Jogok és kötelességek Magyarországon.
- 2.2. Jogok és kötelességek az Európai Unióban.
- 2.3. A politikai intézményrendszer és a választási rendszer.
- 2.4. Nemzet, nemzetiség, többség és kisebbség.

A fent idézett tartalmak elég általánosan, elnagyolva vannak megfogalmazva, amely a kapcsolódó tematikus napok és témahetek szempontjából szerencsésnek mondható. Szélesebb lehetőséget biztosít ugyanis a pedagógusok és az iskolák számára, hogy a lehető legjobb a helyi sajátosságokhoz igazíthassák a kapcsolódó programokat.

Az, hogy a közműveltségi tartalmakban csak ennyi konkrét elem jelenik meg, azt is jelenti, hogy a demokratikus értékek erősítése nagyban támaszkodik a helyi közösségek és tantestületek elkötelezettségére és kreativitására. Ez lehetővé teszi, hogy a központi tantervekben meg nem jelenített helyeken is szerepet kapjon ez a téma. Amennyiben a pedagógiai program felülvizsgálatánál, a már jelzett módon valóban fontos szerepet kap a demokratikus nevelés területe, akkor ugyanúgy találkozhatunk a kapcsolódó elvekkel a testnevelés során, mint egy történelem, vagy művészet órán.

2. Alapkonceptió

A demokráciára és tudatos állampolgárságra nevelés tematikus napjának, témahetének legfontosabb feladata – korábban írtaknak megfelelően – a szemléletformálás, valamint egy olyan attitűd kialakítása és megerősítése, ami az iskolán kívüli életben és a felnőttek világában is segít majd eligazodni, és ami fontosabb érvényesülni.

E cél elérése érdekében viszont az átadandó ismeretek, valamint a képességfejlesztés aránya jelen program esetén erősen az utóbbi felé kell, hogy eltolódjon. A megvalósítás során pedig olyan módszertant és eszközöket kell alkalmazni, ami a gyakorlatban képes igazolni az együttműködés, a felelősség és aktív részvétel, valamint a kritikai hozzáállás jelentőségét, egyben valós megoldási sémákat, módszereket ad a diákok kezébe a problémák/kérdések feloldására a családban, a kortárs csoportban, az iskolában, a helyi közösségben, valamint a közigazgatás különböző szintjein is.

A programnak biztonságos környezetben kell bemutatnia a demokrácia és a tudatos állampolgárság különböző szintjeinek és elemeinek működését – mindezt pedig úgy, hogy a lehető legjobban vonja be a diákokat (akár még a feladatok szabályainak formálásába is), de emellett kellően felismerhetők legyenek azok a külvilágban megjelenő problémák, melyekre az adott tematikus nap reflektál.

Meg kell teremteni azt az inspiráló közeget, amely lehetővé teszi, hogy mindenkit be tudjunk vonni a feladatok végrehajtásába, meg kell találnunk a megfelelő motiváló eszközöket, és ha kell érzelmekkel teli szituációkat kell teremtenünk a csoportban, hogy az élmények minél erősebbek és tartósabbak legyen. Ehhez persze a cselekvést ösztönző és arra épülő, egymással szorosan összekapcsolódó feladatokra kell felépülnie a tematikus napnak/tematikus hétnek.

A programnak nem kimondott célja, hogy ebből a védett közegből kivigye a diákokat, de fontos, hogy megteremtse a lehetőséget a valós helyzetek megvizsgálására, valamint az iskolából kilépve helyi és más kezdeményezésekhez való csatlakozáshoz. Erre lehetőséget adhat egy olyan partnerhálózat kiépítése, amely képes fogadni a diákokat és bemutatni saját tevékenységét, melyben később akár a diákok is önként és aktívan részt vehetnek.

Jó lehetőség lehet erre az iskolai közösségi szolgálat programjához létrehozott infrastruktúra és kapcsolati rendszer, ahol az iskolák már tapasztaltabb, a diákok fogadására alkalmas szervezetekkel találkozhatnak.

3. Kompetenciafejlesztés

A Nemzeti alaptanterv kiemelten foglalkozik az úgynevezett kulcskompetenciákkal, melyek jelentőségét a következőképp fogalmazza meg: ... (kulcs)kompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Európai Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják.

Jelen tematikus hét/tematikus nap esetén is ez, vagyis a kompetencia, illetve a kompetenciafejlesztés az a terület, amelyre alapozni lehet, és amellyel meg lehet határozni azokat az irányokat, amelyre a fejlesztés épülhet.

A tartalmi szabályozás alapidokumentumának kulcskompetencia listájában megjelenik a „Szociális és állampolgári kompetencia” fejlesztése, amely az állampolgárságra, demokráciára nevelés fejlesztési feladatának igencsak általános (és ittott ellentmondásos) megfogalmazásával szemben, már sokkal konkrétabb és határozottabb feladatokat jelöl meg. Ám még ez sem elég részletes, így mindenképp szükséges, hogy konkrétabban meghatározzuk, mely kompetenciaterületek fejlesztése támogatja a leginkább a demokráciára és tudatos állampolgárságra nevelés legfontosabb feladatainak megvalósulását, céljainak elérését.

Ebben szerencsére segítséget nyújt az Európai Unió egyik háttérintézményének, az Eurydice-nek „Citizenship Education at School in Europe 2017” címen 2017 novemberében megjelent kiadványa. Itt a vizsgálatban résztvevő országok (köztük Magyarország) pedagógiai alapidokumentumait elemezve az alábbi kompetenciaterületeket és elemeket határozták meg (Citizenship Education at School in Europe 2017:48).

Hatékony és konstruktív együttműködés	Kritikai gondolkodás	Társadalmi felelősség	Demokratikus eljárások
<ul style="list-style-type: none"> • önbizalom • felelősség • autonóm gondolkodás (önálló kezdeményező készség) • a különböző meggyőződések elfogadása és tisztelete • kooperáció • konfliktuskezelés • empátia • öntudat • kommunikáció és odafigyelés • érzelmi tudatosság • flexibilitás és/vagy adaptív készség • interkulturális készségek 	<ul style="list-style-type: none"> • több nézőpontúság • érvelési és elemzési készségek • információk értelmezése • források kezelése (felkutatás és használat) • médiaismeret • kreativitás • (körültekintő) ítéletalkotás • a jelen folyamatainak megértése • kérdésfeltevés 	<ul style="list-style-type: none"> • a jog tisztelete • szolidaritás • más embertárs tisztelete • az emberi jogok tisztelete • valamihez való tartozás érzése • fenntartható fejlődés • környezetvédelem • kulturális hagyományok védelme • más kultúrák ismerete és tisztelete • más vallások ismerete és tisztelete • diszkrimináció ellenesség 	<ul style="list-style-type: none"> • a demokrácia (és a demokrácia alapelveinek) tisztelete • politikai intézményrendszer ismerete • politikai folyamatok ismerete • nemzetközi szervezetek, szerződések és nyilatkozatok ismerete • politikai szereplőkkel való kapcsolat • az alapvető politikai és társadalmi berendezkedés ismerete • a szabályok tisztelete • részvétel • civil társadalommal kapcsolatos ismeretek, és ennek életében, folyamataiban való részvétel

A kompetenciaterületek megfogalmazása nem független a korábbi kutatásoktól. A dokumentum összefoglalójában közvetlen utal arra, hogy a megadott négy terület közvetlenül kapcsolódik az átadandó tudás, a fejlesztendő készségek, valamint a megerősítendő attitűdök és értékek négyeséhez. Egy külön jegyzet ki is emeli, hogy a négy területet (és azok részeleleit) mely dokumentumok és korábbi kutatások figyelembevételével határozták meg (Citizenship Education at School in Europe 2017:9). Ezek sorban:

- az Európai Parlament és a Tanács 2006-os ajánlása az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (kiemelten a Szociális és állampolgári kompetencia területére vonatkozó írás);
- az Európai Unió Tanács Demokratikus kultúra kompetenciájának keretrendszere című 2016-os projektje;
- valamint Ten Dam vezetésével készült állampolgársági kompetenciákkal foglalkozó szakirodalmi áttekintő (Dam 2010: 313-333) és ezen kompetenciák empirikus vizsgálata (Dam 2011: 354-372).

A megvalósítás során erre a négy kompetenciaterületre (és azok összetevőire) érdemes felépíteni a teljes rendszert úgy, hogy a megfelelő módszereket rendeljük hozzájuk. Ezeknek a módszereknek, valamint ezek megfelelő keverékének persze meg kell felelniük az alapvetéseknél megfogalmazottaknak. A lehetséges módszereket a lenti táblázat összegzi:

Kompetenciaterület	Kiemelt módszerek
Hatékony és konstruktív együttműködés	kooperációra, együttműködésre épülő feladatok, csoportos tevékenységek
Kritikai gondolkodás	megfigyelésen alapuló elemzői, információ feldolgozását és értelmezését segítő egyéni, kiscsoportos és közösség egészét érintő feladatok nyilvános véleményalkotást, érvelési technikát fejlesztő feladatok
Társadalmi felelősség	dramatizálás/eljátszás és erre épülő feladatok alapvető információk megismerése és feldolgozása – csoportos/kooperatív módszerek segítségével a helyi és országos problémák megismerése (akár első kézből) iskolán kívüli foglalkozás partner szervezeteknél, vagy részvétel azoknak programjaiban
Demokratikus eljárások	dramatizálás/eljátszás és erre épülő feladatok alapvető információk megismerése és feldolgozása – csoportos/kooperatív módszerek segítségével helyi és országos intézményrendszerek megismerése (lehetőség szerint első kézből) iskolán kívüli foglalkozás – tanulmányi célú kirándulás (intézmények és azok működésének megismerése)

A táblázatból is látszik, hogy a koncepció szerint kiemelt szerepet kap a dramatizálás/eljátszás, valamint a különböző kooperatív módszerek. Ez azt a meggyőződést követi, mely szerint az állampolgárságra és a demokráciára nevelés legfontosabb része maga az aktív részvétel, és a lezajló folyamatok (legyen az döntéshozatal, szavazás, érdekegyeztetés stb.) belülről – működés közben való – mind jobb megismerése.

Az átélhetőség mellett a folyamatos együttműködés (vagy annak kényszere) olyan szociális készségeket is fejleszt, mint az empátia, az eltérő álláspontok megértése és elfogadása, a felelősség tudatosítása és a felelősségvállalás jelentőségének megerősítése, a sokszínűség értéként való elfogadása stb., melyek nélkülözhetetlenek egy egészséges társadalom és demokrácia életében.

A tartalmak tehát elsősorban a feladatokon keresztül, a „játék” során vagy annak részeként kerülnek átadásra.

A megjelölt négy nagyobb kompetencia terület között – már csak a hozzájuk rendelt módszerek jellegéből adódóan is – legalább három csoportot alkothatunk:

- *Hatékony és konstruktív együttműködés*: Olyan alapkompétencia rész, amely általánosan érvényesül a program során, hiszen szinte minden eszköz alpból fejleszti a kapcsolódó készségeket és képességeket. Megalapozását már az iskolába belépés szintjén el kell kezdeni. (Ez persze a modern pedagógiai módszerek segítségével meg is történik.)
- *Kritikai gondolkodás*: Speciális, a program feladataiban mindig kiemelten megjelenítendő, talán a legfontosabb, de mégsem a játékok legalapvetőbb építőelemeit adó terület.

- *Társadalmi felelősség / Demokratikus eljárások:* A feladatok alapjait adó területek, melyek egyben az átadandó ismeretek döntő hányadát is tartalmazzák. Ezek adják a vázat, melyen belül a kritikai gondolkodás képességét (is) erősíteni tudjuk majd.

A négy megadott kompetencterület fenti csoportosításából következően az is megadható, hogy mely korosztályoknál melyik lehet a leghangsúlyosabb. Ezt az alábbi táblázat mutatja:

Kompetencterület	1–4. évf.	5–6. évf.	7–8. évf.	9–10. évf.	10–11. évf.
Hatékony és konstruktív együttműködés	X				
Kritikai gondolkodás			X	X	X
Társadalmi felelősség		X	X		
Demokratikus eljárások				X	X

3.1. Tartalmi elemek a kompetenciafejlesztés mögött

Ahogy jeleztük, hogy 1–4 évfolyam esetén nem feltétlen szükséges külön programot készíteni. Ezeken az évfolyamokon tanulók számára az is elegendő lehet, ha az 5–6 és esetleg a 7–8. évfolyam számára készülő programok bizonyos pontjaiba aktívan bevonják őket. Az én és a csoport, a közösség és a szabályok témái köré azonban már számukra is fel lehet építeni önálló programot.

Az 5–6. évfolyam esetében a terep elsősorban a saját közösségen belül is tetten érhető, főként a társadalmi felelősség kérdéskörébe tartozó ügyek kapcsán, melyek lehetnek a közösség tagjait, vagy annak környezetét érintők (előbbire példa a kötelezettségek és jogok kérdése, a generációk közötti együttműködés, vagy az akadálymentesség jelentősége, az utóbbira a környezet, illetve a környezetvédelem kérdései).

A 7–8. évfolyamnál van lehetőség először klasszikus történelmi és állampolgári ismeretekhez is kapcsolódó elemek beépítésére, valamint a körülöttük lévő intézményi hálózat jobb megismerésére. Itt már az ismeretek kilépnek a saját közegből, és az önkormányzati és állami intézmények feladataiba és működésébe is betekintést nyújthatnak.

A 9–12. évfolyam már a legtágabb ismereteket célozza. A többségében az általános iskola 8. évfolyamát lezárt diákok már tanterv szerűen is megismerkedtek néhány fontos intézménnyel, melyek működésére, illetve annak működési elvére felépíthető a kapcsolódó program.

Az átfogható témák sora a diákok iskolai előrehaladása során ebben a rendszerben nem cserélődik, hanem folyamatosan bővül, és egyre összetettebbé válik. Ez egyben azt is jelenti, hogy bizonyos esetekben egy 11. évfolyamos is foglalkozhat hasonló témával, mint egy 5. évfolyamos, de annak komplexebb összetettebb formájában.

3.2. A tematikus nap felépítése – programtérkép

Moduláris szerkezet

A program keretében önállóan (is) értelmezhető tematikus napok kerülnek kidolgozásra, melyek azonban közvetlenül, vagy az ajánlott projektfeladatokon keresztül összekapcsolhatók. Ennek köszönhetően az önálló tematikus napok komplex tematikus hétté, vagy a tanévben szétszítva, több egymást erősítő programsorrá is összeállíthatók.

Utóbbi lehetőség mögött meghúzódó gondolat: Az iskolarendszerben – ahogy azt a kiindulópontnál már jeleztük – a diákok ritkábban találkoznak a tematikus napokon megismertetett demokratikus normákkal és gyakorlatokkal. Ez egyrészt nehezé teszi, hogy rendszeresen gyakorolhassák az átadott tudást, másrészt szembe kerülnek azzal a dilemmával, hogy vajon a megszerzett ismeretek mennyire hasznosak a mindennapjaik számára. A vissza-visszatérő program, valamint az azokhoz kapcsolódó egyéb feladatok, programok képesek lehetnek szélesebb keretet biztosítani ehhez.

Az így létrejövő moduláris rendszer továbbá szélesebb lehetőséget ad az iskolák számára is, hogy úgy állítsák össze saját programjukat, ahogy az a számukra a legmegfelelőbb, és ahogy azt a lehetőségeik engedik.

Témalebontás

Ahogy az már most is látható, a téma lebontásánál nem korcsoportokat, hanem konkrét évfolyamokat adtunk meg. Ezek az évfolyamok azonban inkább csak egy (alsó) határt jelölnek, vagyis nem zárják ki a többi, fel nem sorolt évfolyam programokban való részvétel lehetőségét.

Kor – évfolyam	10 évesek 4. évfolyam	12 évesek 6. évfolyam	14 évesek 8. évfolyam	16 évesek 10. évfolyam
közeg	osztály	iskola és szűkebb környezet	iskola és tágabb környezet	társadalmi környezet
kiemelt kompetencia területek	együttműködés	társadalmi felelősség, kritikai gondolkodás	demokratikus eljárások, kritikai gondolkodás	demokratikus eljárások, kritikai gondolkodás
kulcsszavak	egyén / csoport / szabályok	egyén / környezet / részvétel	egyén / társadalom / demokrácia	egyén / világ / demokratikus intézmények
témák (felosztási javaslatokkal)	1. Én és a többiek <ul style="list-style-type: none"> • ami megkülönböztet • ami összeköt • jogaim • kötelességem • felelősségem <i>(Kapcs.: Kik vagyunk mi? [1.]</i>	1. Én és a környezetem <ul style="list-style-type: none"> • helyem, szerepem • család • gyerekközösségek, barátok • iskola • település <i>(Kapcs.: Közösségem és élőhelyem)</i>	1. Én és a társadalom <ul style="list-style-type: none"> • helyem, szerepem • azonosságok • különbözőségek • társadalmi szolidaritás • felelősségem <i>(Kapcs.: A mi vilá-gunk)</i>	1. Én és a világ <ul style="list-style-type: none"> • helyem, szerepem • Magyarország • Európa • a világ • felelősségem <i>(Kapcs.: A mi földünk, a mi jövőnk)</i>

	<p>2. A csoport (az osztály)</p> <ul style="list-style-type: none"> • miért csoport (k) • egyenlőség (k) • különbözőség (k) • csoport működése • szabályok jelentősége (<i>Kapcs.: Kik vagyunk mi? [2.]</i>) <p>3. Szabályok és jogok</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szabályok jelentősége (k) • az osztályra és egyénekre vonatkozó iskolai jogok és kötelességek • szabályok szünetése és azok érvényesítése • hozzunk szabályokat hozzunk a szabályok betartására rendelkezéseket (<i>Kapcs.: Szabályaink</i>) <p>4. Szokások, hagyományok</p> <ul style="list-style-type: none"> • hagyományok és szokások • helyi sajátosságok • részvétel (iskola korábbi programjaira építve, lehetőleg osztálytermen kívül) 	<p>2. Közösség működése</p> <ul style="list-style-type: none"> • jogok és kötelességek • jogos és/vagy igazságos • problémamegoldás lehetőségei • demokratikus elvek • demokratikus elvek érvényesülése az iskolákban (<i>Kapcs.: Osztályszabályzat</i>) <p>3. Részvétel és felelősségvállalás</p> <ul style="list-style-type: none"> • részvétel fontossága • részvétel a problémák feltárásában • részvétel a döntéshozásban • részvétel a végrehajtásban • felelősség és ennek megjelenése a közösségben (<i>Kapcs.: Az én közösségem az én felelősségem</i>) <p>4. Helyi problémák, helyi megoldások</p> <ul style="list-style-type: none"> • problémák a környezetünkben • problémamegoldás a gyakorlatban • szervezetek, akik a problémákat kezelik (iskola korábbi programjaira és kapcsolataira építve, lehetőleg osztálytermen kívül) 	<p>2. Emberi jogok</p> <ul style="list-style-type: none"> • szabadság • egyenlőség • különbözőség • felelősség • korlátok lebontása (<i>Kapcs.: Alapvető jogaink</i>) <p>3. Demokratikus gyakorlatok</p> <ul style="list-style-type: none"> • alapelvek • az alapelveket biztosító szabályok • demokratikus intézmények • részvétel (<i>Kapcs.: Az én iskolám</i>) <p>4. Vélemény és nyilvánosság</p> <p>nézőpontok, értelmezések</p> <p>véleményszabadság és korlátozás</p> <p>média szerepe (szerkesztési szabályok és alapelvek)</p> <p>az online tér befolyásolás</p>	<p>2. Demokrácia intézményei</p> <ul style="list-style-type: none"> • demokrácia és más társadalmi berendezkedések • a demokratikus intézményrendszer • választás • fékek és ellensúlyok • demokrácia az iskolában (<i>Kapcs.: Demokráciánk</i>) <p>3. Közösség építés</p> <ul style="list-style-type: none"> • politikai szervezetek • civil szervezetek • helyi szervezetek és helyi problémák • részvétel a helyi megoldásában • kommunikációs formák (<i>Kapcs.: Felelősségünk tudatában</i>) <p>4/A Bekapcsolódás a helyi közösségi életbe</p> <ul style="list-style-type: none"> • helyi közösség képviselőinek megismerése • részvétel a helyi közösség meghatározó programjaiban, a megismert civil, szociális és kulturális intézmények munkájában (iskola korábbi programjaira és kapcsolataira építve, lehetőleg osztálytermen kívül) <p>4/B Együttműködés és konfliktuskezelés</p> <ul style="list-style-type: none"> • vélemények megfogalmazása • eltérő vélemények ütköztetése (vita, meggyőzés) • konfliktuskezelési módszerek
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Az elkészült mintaprogramok a 6. évfolyamnál megfogalmazott témákra készültek el. Ennek alapvetően két oka van:

- Egyrészt ezzel jól érzékeltethető a moduláris szerkezet – hiszen ezeket egymásra épülő tematikus napokként is meg lehet valósítani a tématárban javasolt „kapcsoló feladatok segítségével”.
- Másrészt ez az évfolyam pont egy határponton helyezkedik el – valahol az alapozó időszak végénél.

Fontos itt ismét megjegyezni, hogy a 6. évfolyam nem egy kitüntetett pont, hanem a megvalósítás egy javasolt alsó szintje, melytől felfele bármilyen formában, lefele viszont alaposan mérlegelve és a programot átdolgozva el lehet térni.

Felhasznált irodalom

Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2017.

Compass: <http://www.eycb.coe.int/compass/en/contents.html> (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Compastio: <http://www.eycb.coe.int/compasito/> (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Jeroen Bron – Norman Emerson – Lucia Kákonyi (2018) *Diverse student voice approaches across Europe*. European Journal of Education. Volume 53, Issue 3 310-324.

Ten Dam, G. et al., 2010. *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument (Citizenship competences: the development of a measurement instrument)*. Pedagogische Studiën, 87,

Ten Dam, G. et al., 2011. *Measuring young people's citizenship competences*. European Journal of Education, 46 (3).

DRÁMAPEDAGÓGIA

A pedagógiai kultúraváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében¹

Bevezetés

A 21. század első éveiben bekövetkező társadalmi-gazdasági változások komoly kihívás elé állítják az európai oktatási rendszereket. A mind szélesebb körben kibontakozó technológiai, kulturális, társadalmi és gazdasági változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték.

A munka világa az ún. 4C modell (<http://iaetx.com/the-4-c%27s.html>) keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket: kritikus gondolkodás (critical thinking); együttműködés (collaboration); kreativitás (creativity); kommunikáció (communication) (Bodnár et al. 2015). Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepe van a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudásnak, az IKT-eszközök széles körű alkalmazásának, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerésének. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati elterjedését teszi szükségessé, amelyek döntően a tanulóközpontú oktatási gyakorlatban jelennek meg és az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve a személyre szabott (perszonalizált) tanulás iránti igényt.

Az átalakuló társadalmi-gazdasági elvárások, a változó tudásfelfogás és a kibővülő tanulási szituációk, szokások, terek, eszközök, módszerek, valamint a megváltozó tanárszerep óhatatlanul fölértékelik a drámapedagógiai módszerek széles körű alkalmazási lehetőségeit.

Az OECD programjai

A tudásalapú társadalomban alapvetően megváltozott a tudás szerepe, értelmezése és létrehozásának módja. A tudás a gazdaság meghatározó hajtóerejévé vált, termelése pedig már elsősorban nem egyéni teljesítményeknek, hanem különböző tudástermelő csoportok hálózatos munkájának köszönhetően valósul meg.

A jövőorientált oktatási gyakorlat szempontjából egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transzferálható, generikus kompetenciák, valamint a transzverzális kompetenciák (pl. problémamegoldás) elsajátításának szükségessége. Többféleképpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek az új kihívásoknak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. A különböző nemzetközi dokumentumokban (pl. OECD 2015) összegzett főbb készségek: az alapkészségek (basic skills), az írás, szövegértés, számolás és az ún. transzverzális kompetenciák – kritikus gondolkodás és problémamegoldás; alkalmazkodóképesség és rugalmasság; együttmű-

¹ Az írás első megjelenése: A pedagógiai kultúraváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében In.: Történetek feldolgozása a színház és a film eszközeivel Módszertani füzetek 1., SZFE. https://archiv.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/12/EFOP-1_online.pdf

ködés, munkavégzés csoportban; hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven); kreativitás és innovációs készség; digitális írástudás; önismeret, önmotiválás; vezetői készség (mások motiválása, irányítása stb.); önálló tanulás –, amelyeket legtöbbször transzdiszciplinaritás is jellemez, valamint a szakmaspecifikus képességek. Az átalakuló cél- és feltételrendszerek nyomán az OECD oktatási és képzési innovációs stratégiája az alábbi öt prioritásterületet határozta meg:

- az emberek képessé tétele arra, hogy innováljanak (empowering people to innovate),
- az innovációs energiák felszabadítása (unleashing innovation),
- a tudás létrehozása és alkalmazása (creating and applying knowledge),
- az innováció felhasználása a globális kihívások megválaszolására (addressing global and social challenges through innovation),
- az innovációs rendszerek kormányzásának és az innováció mérésének javítása (improving the governance and measurement of innovation).

A fenti elvárásrendszerből következően és a jövő munkaerő-piaci bizonytalansága miatt azt is megfogalmazták, hogy az oktatás világában az ún. transzformatív kompetenciák középpontba állítása szükséges, úgymint:

- az új értékek létrehozására való képesség (creating new values),
- a konfliktuskezelés (reconciling conflicts and dilemmas) és a felelősségvállalás (taking responsibility),
- a jövő kezelése (future's literacy),
- a személyes világ „menedzselése”, avagy a belső integritás megteremtése (personal competencies).

Jelentős szemléletváltásként is értelmezhető, hogy a megjelenő új elvárások a kompetenciákat általában nem csak individuális, hanem közösségi szempontból közelítik meg (collective competencies – EU új kulcskompetenciák), és egyre markánsabban jelenik meg a student agency perspektívája, amely azt az álláspontot fejezi ki, hogy a tanulók milyen szinten vesznek részt a tanulási folyamatokban és a kurrikulum alakításában (OECD jelenleg futó „Education 2030”).

Az Európai Unió programjai

Az Európai Uniónak a 21. század kihívásaira felkészítő iskolai oktatásról szóló együttműködési programja az oktatás minőségének fejlesztését, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák megszerzésének elősegítését, az iskola társadalmi kohézió erősítésében betöltött elsődleges szerepének megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók kiemelt támogatását, a tanulási nehézségek korai felismerését és a személyre szabott pedagógiai megközelítések alkalmazását tűzi ki célul.

Az Európai Unió alapelve, hogy a demokráciához, a társadalmi kohézióhoz és a fenntartható gazdasági növekedéshez jelentős mértékben hozzájáruló oktatás és képzés a

jövőre irányuló, kiemelt fontosságú befektetés. Az oktatási és képzési rendszerekben létező – többek között alacsony teljesítményt és a végzettség nélküli iskolaelhagyást eredményező – egyenlőtlenségek jelentős, a befektetéseknél lényegesen nagyobb, rejtett társadalmi költségekhez vezethetnek. A kutatások azt bizonyítják, hogy az iskola előtti, kisgyermekkorai nevelés, valamint a célzott korai intervenciók programok az egész életen át tartó tanulás és a jövőorientált, egészségtudatos, aktív életvitelre nevelés teljes folyamatában – különösen a leghátrányosabb helyzetű csoportok és ezáltal a társadalom egésze számára – hosszú távon a legnagyobb megtérülést biztosíthatják.

A megvalósítási szakaszban lévő EU-s programok a társadalmi szolidaritás érdekében kora gyermekkorai nevelés és gondozás támogatását; az alapkészségek (írás–olvasás–számolás) és nyelvtanulás erősítését; a korai iskolaelhagyás arányának csökkentését; a transzverzális készségek fejlesztését, valamint a versenyképességi mutatók javítása érdekében a tanulás és a munka közötti átmenet elősegítését; a gyakorlati képzés és a duális tanulási modellek előmozdítását; a természettudományi, a műszaki, a matematikai képzés támogatását állították a fejlesztéspolitika fókuszába. Az oktatáshoz való méltányos hozzáférés érdekében pedig az informális, nonformális tanulási rendszerek egyenlőségét, a személyre szabott tanulás: validáció és differenciálás kiterjesztését, az IKT tanulási és tanítási célú alkalmazásának támogatását; átlátható / átjárható és minőségi kvalifikációs rendszerek alkalmazásának szükségességét rögzítették programjaikban. Kiegészítve természetszerűen a különböző partnerségi kapcsolatok ösztönzésével és a tanárképzés, -továbbképzés szakmai megerősítésének szükségességével.

A 2010-et követő időszakra az EU a következő területek fejlesztését állította a közös fejlesztéspolitika fókuszába: az oktatás, oktatási ágazatok és a munkaerőpiac közötti átmenet; a tanulási utak összekapcsolódása; a formális és nem formális tanulási kontextusok és tanulási eredményeik egymáshoz illesztése; a tanulási kimenetek és eredmények koherens rendszerének kialakítása (európai szakképzési kreditrendszer, ECVET); a tanulási szolgáltatások minőségét biztosító standardok keretének alkalmazása (európai minőségbiztosítási referenciakeret, EQARF).

Az „Európa 2020” programja arra keresi a választ, hogyan tud az oktatás hozzájárulni a gazdaság versenyképességének növekedéséhez és az egyes oktatási rendszereknek milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőt és milyen attitűdökkel bíró állampolgárt kell kibocsátania ahhoz, hogy az ország versenyképessége növekedjen. Ennek keretében növekedési és foglalkoztatási stratégiája prioritásai: a fejlett tudástechnológiára épülő „intelligens növekedés”, a társadalmi szolidaritásra épülő inkluzív társadalom építése és mindennek fenntartható módon történő megvalósítása.

E program általános ágazati céljai az alap- és középfokú oktatás területén: az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása, az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása, az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén (Oktatás és képzés 2020 stratégia).

A program az egyes tagországok számára a következő prioritásokat fogalmazta meg a fejlesztéspolitika területén: az élethosszig tartó tanulásban való részvétel előmozdítása; a korai iskolaelhagyásra vonatkozó nemzeti stratégia elfogadása; az oktatási rendszerből kilépők munkaerőpiaci szempontból releváns végzettséggel, készségekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek. Továbbá a közoktatáshoz való hozzáférés javítása, kiemelten koncentrálva a HHH, valamint a roma tanulókra; az oktatás különböző szintjei és a munkaerőpiac közötti átmenet elősegítése; felsőoktatási reform kidolgozása, amely lehetővé teszi a hátrányos helyzetű diplomások arányának növelését.

Az EU oktatási programjai hazánkban 2000-2014

Magyarországon az európai uniós csatlakozást megelőzően és követően az oktatási-képzési fejlesztések és beruházások döntő többsége az Európai Szociális Alap (ESZA) forrásaiból történik. Magyarország – felismerve az innováció folyamatos jelenlétének fontosságát – a 2000-es évek elején elinduló HEFOP, majd a 2000-es évek közepén induló TÁMOP programok óta kiemelten ösztönzi egyrészt az innovációs kultúra elterjedését (innovációs hajlandóság), másrészt támogatja az innovációk létrejöttéhez és terjedéséhez szükséges pedagógiai kreativitás fejlődését (innovációs képesség). A magyar köznevelési rendszer fejlesztésének középpontjában régóta a nevelő-oktató munka hatékonyságának, eredményességének növelése, valamint a méltányosság garantálása áll. Az ESZA célkitűzéseivel összhangban a tanulói eredményesség javítása, a tanulói továbbhaladás elősegítése egyik fókuszában a munkaerő-piaci alkalmazkodóképesség, valamint az élethosszig tartó tanulás készségeinek megszerzése-átadása áll.

Az átfogó tartalmi fejlesztések 2004–2007 közötti időszakban lezajlott Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Programok (HEFOP) fejlesztéseivel indultak. Ebben az időszakban meghatározták (nemzetközi partnerségben) a kulcskompetenciákat, illetve kidolgozták azok részletes követelményrendszerét. Megszülettek és kipróbálták azokat az oktatási programcsomagokat, amelyek az alkalmazható tudás megszerzését állították a középpontba, és amelyek főként egy-egy kulcskompetencia (szövegértés, matematika) magas szintű elsajátítására koncentráltak. Elkészültek a programcsomagok alkalmazására szolgáló módszertani útmutatók, felkészítést kaptak a pedagógusok és az iskolák ezen programcsomagok intézményi szintű bevezetésére.

A kompetenciaalapú oktatás elterjesztését 2007–2014 között alapvetően a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 3. prioritásának intézkedései támogatták (<http://palyazat.gov.hu/hepkih>). A program alapvetően nem új tartalmi fejlesztések megvalósítását célozta, sokkal inkább olyan módszertani fejlesztésekre irányult, amelyek lehetővé tették a kompetenciaalapú oktatás széles intézményi körben való elterjedését, a használható tudás megszerzésére irányuló tevékenységalapú pedagógia napi gyakorlattá válását.

A TÁMOP-pályázatokban közel 3000 intézmény több mint 25.000 pedagógusa találkozott és ismerkedett meg olyan új módszertani megoldásokkal, amelyek előterében többek között a csoportmunka, a tanulói együttműködés és a projektgondolkodás

állt. Emellett a tanulási-tanítási szemlélet átalakítását segítették az új oktatásszervezési formák kipróbálását (tantárgytömbösítés, témahét stb.), újszerű intézmények közötti együttműködési lehetőségek (referencia intézmény, testvériskola, erdei iskola stb.) biztosítását célzó programok. Az intézményekben zajló fejlesztéseket erős szakmai támogató környezet segítette, köszönhetően annak, hogy ezzel párhuzamosan az intézkedések másik fókuszát a szolgáltatások színvonalának és kapacitásának fejlesztése jelentette.

A tartalmi szabályozókhoz és a fejlesztési prioritásokhoz kapcsolódóan számos területen valósult meg oktatási és iskolai innováció (pl. a TÁMOP-3.1.4 pályázatban több mint 2000 intézmény kísérletezett önálló innováció létrehozásával és megosztásával a kompetencia alapú oktatás elterjedése érdekében), aminek hatására érezhetően nőtt a köznevelési intézmények, igazgatók és pedagógusok nyitottsága, „kedve”, illetve gyarapodott az ezzel kapcsolatos tudás és tapasztalat.

A fejlesztési programok megvalósításuk során azonban problémákba is ütköztek. Először megállapítható, hogy a kompetenciaalapú programcsomagok – bár keletkezésük idején nélkülözhetetlenek voltak – nem tudtak szervesülni az oktatás napi gyakorlatába, mert a kulcskompetencia-területek elsajátíttatása nem a hagyományos tantárgyi szerkezetre épült rá, és a kereszttantervi kompetenciák sem az egyes tantárgyak követelményrendszerébe, sem taneszközökbe nem tudtak mélyen beépülni. Másodsorban a hazai pedagógiai kultúra nem volt képes megfelelő módon a gyakorlatba átültetni a fejlesztési eredményeket. Ebből is következően az elmúlt másfél évtized közoktatás-fejlesztési programjaihoz kapcsolódó köznevelési tartalom- és taneszközfejlesztés elsősorban a megváltozott pedagógusszerepre való felkészítés támogatására irányult, a pedagógusok módszertani kultúrájának megújítását, azt a pedagógiai szemléletváltást célozták, hogy a tanítási-tanulási folyamatban, az osztálytermi gyakorlatban az egyoldalú ismeretátadó tanári pedagógiai szerepről a tanulók komplex személyiségfejlesztésére, differenciált egyéni tanulási szükségleteinek kielégítésére helyeződjön a hangsúly.

Nemzeti stratégiák az oktatás fejlesztése érdekében (2014)

A magyar kormány 2012-ben határozta el, összefüggésben az európai uniós kötelezettségekkel is, hogy az emberi erőforrás fejlesztése érdekében stratégiai dokumentumokban határozza meg a következő évtized fejlesztési céljait. Ennek nyomán készült el az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a köznevelés-fejlesztési stratégia, valamint a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. Ez a három dokumentum szervesen illeszkedett ahhoz a nagy stratégiai megújításhoz, ahhoz az átfogó reformhoz, amely a magyar köznevelésben 2010-et követően végbement. A stratégiák közös céljaként az jelent meg, hogy minden résztvevő képességeinek megfelelő képzést, versenyképes tudást kapjon, piacképes szakmát szerezzen. Ezzel párhuzamosan azt is fontosnak tartjuk, hogy tanulmányai során megismerje és megszeresse Magyarországot, a magyar nemzet kultúráját, hagyományait és szellemi kincseit.

A köznevelés-fejlesztési stratégia

Az alábbi főbb vezérelvek érvényesítését tűzte ki:

- nagyobb állami szerepvállalással biztosítsa a köznevelés egységesen magas minőségét;
- a köznevelés közszolgálati szerepe hangsúlyozottan jelenjen meg;
- kiegyensúlyozza a nevelési és oktatási feladatok arányát, hogy az iskolák nevelő szerepe erősödjön;
- egyensúlyt teremtsen a tanulók lelki, szellemi és testi nevelésében;
- helyreállítsa a pedagógus-életpálya presztízsét;
- intézkedéseivel kiemelten támogassa a kormányzat előtérbe állított céljait, úgymint a teljes foglalkoztatottság megvalósítását, a demográfiai folyamatok megfordítását, illetve a családközpontúság megvalósítását, emellett a társadalmi felzárkózást és az esélyteremtés növelését is.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) stratégiája

A végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) stratégiájának megalkotását az európai uniós elvárások mellett az is indokolta, hogy oktatási rendszerünk az elmúlt 20 évben nem volt képes meghatározó mértékben csökkenteni a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek családi környezetükből fakadó elmaradásait. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a képzettség hiánya és az alacsony iskolázottság a munkaerőpiacról és a társadalomból való kirekesztődés veszélyét rejti magában. A magyar kormány az EU 2020 stratégiai céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti.

Az elfogadott stratégia többek között azt is rögzítette, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében komoly erőforrásokat kell biztosítani a prevencióra (megelőzés), ki kell építeni az intervenció (közbeavatkozás) különböző eszközrendszereit, továbbá támogatni szükséges a kompenzáció („második esély”) különböző formáinak megjelenését, működését. Továbbá a beavatkozás kiemelt területének nyilvánította a szakképzést, mivel évtizedek óta az itt tanuló diákok körében a legmagasabb a lemorzsolódás. A stratégia megvalósításának jelentőségét az is adja, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése közvetlenül javítja az egyének életesélyeit, foglalkoztathatóságukat, alkalmazkodóképességüket. A vonatkozó stratégia pedig közvetve járul hozzá a társadalmi szolidaritás, felzárkózás további erősítéséhez, a polarizálódás, a leszakadás és a szegénység elleni küzdelemhez.

Az egész életen át való tanulás (LLL) stratégiája

Az egész életen át tartó tanulás keretstratégiája a tágan értelmezett humán tőke fejlesztésén keresztül az alábbi célkitűzések eléréséhez járul hozzá:

A gazdaság növekedési potenciálja érdekében törekedni szükséges a magas hozzáadott értékű munkahelyek betöltésére alkalmas munkaerő utánpótlására, a munkaerő-piaci versenyképesség szempontjából hiányzó képességek (pl. idegennyelvtudás, infokommunikációs készségek) pótlására.

A kkv-szektor versenyképessége érdekében növelni szükséges a kkv-k innovációs és IKT-potenciálját és alkalmazkodóképességét, melyhez elengedhetetlen megfelelő humán kapacitás biztosítása, az informatikai és műszaki szakemberképzés minőségének és mennyiségének javítása, a gazdasági és K+F+I igényekhez történő igazítása.

A munkaalapú társadalom és a teljes foglalkoztatottság elérése érdekében a foglalkoztatás bővítéséhez és a munkavállalók alkalmazkodóképességének és versenyképességének javításához szükséges a valós reálgazdaság igényeinek és a növekedési potenciállal rendelkező ágazatok képesítési szükségleteinek megfelelő és ahhoz rugalmasan igazodó, versenyképes tudást biztosító képzési és egész életen át tartó tanulási rendszer megteremtése.

A pedagógiai kultúraváltás

A nevelő-oktató munka hatékonyságának, eredményességének növelése, a méltányosság garantálása, a több és jobb tudás biztosítása, elérése az Európai Unióban az oktatás és képzés valamennyi formájának közös célkitűzése, amelyet rendszeresen szükséges értékelni. Az eredményes, minőségi munka nemcsak a tanulási eredmények vagy a nevelés-oktatás folyamata szempontjából teljesítendő célkitűzés, hanem azon a téren is, hogy az oktatási és képzési rendszerek milyen módon gondoskodnak az egyéni, társadalmi és gazdasági szükségletekről, valamint a nevelési-oktatási rendszer hátránykompenzáló és esélyteremtő szerepéről és a jólét javításáról.

Az elmúlt évtizedekben a tudáshoz, a tanuláshoz való viszonyunkban bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma. A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott a folyamat szereplőire is: az új pedagógiai szemléletben (Adam, 2008; Kennedy, 2007) a pedagógusok a tudásosztó szerepből átlépnek a tanulástámogató szerepbe. A tanári szerepváltozás lényege, hogy a korábbiakban döntően ismeretátadó funkció helyébe egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) kerül, összekapcsolódva azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbek, gyakorlatiasabbak, feldolgozásuk pedig élményszerűbb legyen. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek „azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét” (Halász, 2007).

Mindebből következően a pedagógusoknak egy új, az eddigitől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Ugyanakkor a tudás felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direktebb kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Az európai gondolkodásban a tanárság

folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert alkotnak (Stéger, 2012).

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, hiszen nem a tanultak reprodukcióját, hanem nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várja el a diákoktól. Ennek nyomán más megvilágításba került a kognitív kompetencia, valamint a személyes, szociális és speciális kompetencia viszonyrendszere. Korábban evidenciaként fogalmazódott meg, hogy az intézményes oktatásban „a személyes és a szociális nevelés, vagyis a személyes és a szociális kompetencia fejlesztése az értelmi neveléshez (az oktatáshoz) képest hagyományosan másodlagos jelentőségű” (Nagy, 2005, 25.).

Az új kutatások, az egész életen át tartó tanulás szükségességét hirdetőik ugyanakkor azt hangsúlyozzák, „hogy a tanulók figyelmét arra kell összpontosítani, hogy a feladatot oldják meg jól [...] és emocionális készségeik fejlődjenek. Az olyan emocionális készségek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélésére szolgáló képesség nemcsak az iskolában tesznek jó szolgálatot, hanem az egész élet során (OECD, 2002, 58.). Az érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulásuk szabályozásának képességét is.” (OECD, 2002, 51.) Ennek nyomán nem véletlenül szorgalmazza számos oktatáspolitikai dokumentum azt, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak, illetve annak a megközelítésnek, hogy „[...] a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az.” (OECD, 2002, 53.)

A kompetenciaalapú oktatás és a drámapedagógia

Az oktatás egészét érintő paradigmaváltás nyomán a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem aktív tanulói részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Vagyis a tanulói tevékenységek a feladatmegoldásban öltenek testet, a tananyagfeldolgozásban előtérbe kerülnek a tanulók aktív, csoportos vagy egyéni feladatmegoldásai. Tehát az új oktatási formákban a fejlesztőhatások végső forrásai nem a különböző tevékenységformák, hanem az egyéni, páros vagy csoportban megoldandó feladatok, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszerűekből (lépésekből) épülnek fel (Bábosik, 2006). Ráadásul ez a megközelítés azt is nyilvánvalóbbá teszi, hogy a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akarat tényezők révén is komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében.

A hagyományos tanítási gyakorlat úgy tekintett (különösképpen a verbalitást igénylő tárgyak esetében) a feladatokra és a különböző tanulói cselekvésre építő gyakorlatokra, mint a tananyagfeldolgozás kiegészítőjére, hiszen a pedagógus előadása, magyarázata – esetleg a diákokkal folytatott közös tananyagmegbeszélés – jelentette a szakórákon az új anyag elsajátításának meghatározó módját. Ebben az összefüggésrendszerben óhatatlanul háttérszerep jutott a tanulók egyéni vagy közös feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg. Ma már általánosan elismert tény, hogy a személyiségnek szinte egyetlen eleme sem fejleszthető a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő szintre a tanulók tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül (Bábosik, 2006).

A kompetenciaalapú feladatok tartalma nem feltétlenül kötődik szorosan a klasszikus tantárgyi tartalmakhoz, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak. Kulcsfontosságú az ilyen típusú feladatoknál / gyakorlatoknál a motiváció, az „érintettség felkeltése”, valamint a próbálkozásnak mint megoldási eredménynek az elismerése és ezáltal a tanuláshoz mint tevékenységnek a pozitív átélésére, valamint a flow-élmény elérésére való törekvés. Alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényel (drámapedagógia, projekt stb.), és nem rendelődik hozzájuk szummatív típusú értékelés.

Ebben az összefüggésben nem a feladat kipipálható, sikeres megoldása válik elsődleges céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Vagyis alkalmazási célként a tanulás nyelvének és eszközrendszerének elsajátítása, a gondolkodás fejlesztésének csiszolása, továbbá a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldási készség fejlesztése, illetve a feladatmegoldás önbizalomnövelő funkciója emelendő ki. Kiemelten fontos, hogy a szaktanár a lehető legaktívabban és változatos formában részese legyen a motiváció felkeltésének, továbbá segítse a diákokat abban, hogy felismerhessék a feladatban megjelenő problémahelyzetet.

Az aktív tanulói cselekvést igénylő feladatok / gyakorlatok, illetve az ezekhez kapcsolódó tevékenységek a személyiségfejlesztés terén számos fejlesztő funkciót közvetíthetnek (pl. normaközvetítés, begyakorlás, szokásformálás, irányítás, készségfejlesztés, képességfejlesztés), hiszen a feladatmegoldás vagy annak kísérlete számos akciót, műveletet vagy más szóval problémamegoldást követel meg a diákoktól. A feladatok általában valamilyen fejlesztési célhoz kapcsolódnak, így leggyakrabban intellektuális (ismeretfeldolgozó, gyakorló, ismeretalkalmazó), szociális (kooperációs, kommunikatív, szociomorális), manuális (gyakorló, alkalmazó) és alkotó (tervező, szervező, konstruáló, előadói) jellegű feladatok lehetnek (Bábosik, 2006).

A kompetenciafejlesztés középpontba állítása, a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a tanulók által elvégzett feladatok, gyakorlatok státusának megváltozását. Az egyénileg vagy közösen elvégzett gyakorlat / feladat – mint a tananyagfeldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszerplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében a tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan újabb és újabb tanulásszervezési eljárások megjelenését

tették lehetővé, illetve szükségessé, így a feladatmegoldás egyéni, páros, csoportos formái mellett megjelent a disputa, a portfólió és a projekt, valamint a drámapedagógiai módszerek széles körű alkalmazása stb.

A drámapedagógia eszközeit igénylő gyakorlatok / feladatok egyrészt hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányulnak, másrészt egyszerre alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, mivel a megoldások döntő mértékben tanulói kreativitásra, aktív cselekvésre, interaktivitásra és produktivitásra épülnek. Továbbá az ilyen típusú feladatok / gyakorlatok szakmai és didaktikai jelentőségét az adhatja, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása is emocionális gazdagodást jelent.

A drámapedagógia hazai előretörése

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi és a hazai gyakorlatban is felértékelődött a drámaoktatás, minden bizonnyal azért is – miként egy nemzetközi kutatás is bizonyította (DICE Konzorcium, 2010) –, mert az ilyen képzésben résztvevők szinte minden ún. EU kulcskompetencia terén jobb teljesítményt tudnak nyújtani. Többek között „magabiztosabbak azokban a feladatokban, ahol olvasniuk kell, vagy meg kell érteniük valamit, eredményesebben kommunikálnak, inkább tartják kreatívnak önmagukat, jobban szeretnek iskolába járni, nagyobb örömet lelik az iskolai feladatokban, jobban oldják meg a problémákat, hatékonyabban küzdenek meg a stresszel, aktívabb állampolgárok, kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek, inkább gondolnak a jövőjükre, és több a tervük is. Emellett sokkal szívesebben vesznek részt bármilyen nemű művészeti vagy kulturális tevékenységben, nemcsak az előadóművészetek, de az írás, a zene és a kézművesség terén is, és több időt töltenek az iskolában, több időt töltenek olvasással, házi munkával, játékkal, beszélgetéssel, többet vannak együtt családtagjaikkal, inkább gondoskodnak fiatalabb testvéreikről. Kevesebb időt töltenek tévénézéssel és számítógépes játékokkal.” (DICE Konzorcium, 2010) A kutatás összegezve azt állapította meg, hogy a drámapedagógiai munka eredménye „a magasabb foglalkoztatási ráta lehetősége, az iskolából idő előtt kimaradók számának csökkenése, az oktatás, képzés szintjén általános minőségjavulása, erősebbé válik a szinergia a kultúra és az oktatás között, nyitottabbá válnak a diákok a kulturális sokszínűsége és a kultúrák közötti párbeszédre, és innovatívabb, kreatívabb és versenyképebb állampolgárok lesznek.” (DICE Konzorcium, 2010)

A drámaoktatás történelmi előzményei egészen az antikvitás koráig visszavezethetők. A neveléstörténet részletesen feldolgozta, hogy az ókori Hellaszban olyan volt az akadémia, ahol a „kérdés tudása”, a tevékenységek rendszere fontosabb volt a passzív befogadásnál. Rómában a tudás megszerzésének alapkészségeit „ludus”-ban tanulták, melynek jelentése: kellemes elfoglaltság, azaz játék (Eck, 2016, 94.). Hazánkban a Sárospatakon

tanító Comenius írta a *Schola Ludus*t, melyben a tevékenységek között a szerepbe lépés is megjelent. A pedagógiai irodalom (Kilián, 2016, 22.) a ma drámapedagógiának nevezett tevékenységek egyik meghatározó eredőjének a jezsuita iskoladrámákat tekinti (Trencsényi, 2016, 44–45.). Kétségtelen, hogy az iskoladrámák – az általános erkölcsi nevelőfunkcióik mellett – jól szolgálták a hallgatók előadói (retorikai) készségeinek fejlesztését is.

A magyar nyelvű irodalom kezdetét is egy dráma megírásához kapcsoljuk (Bessenyei György: Ágis tragédiája), akinek munkássága példát adott a felvilágosodás eszméit képviselő Csokonai Vitéz Mihálynak, aki *Az özvegy Karnyóné* s két szeleburdiak, valamint *A Méla Tempetői* megírásával, illetve a kollégiumi színjátszás gyakorlatával (Csurgó) megteremtette a hazai drámaoktatás és -játszás alapjait. Ezért is vált a XIX. század első felének hazai irodalmában a dráma kitüntetett műfajjává. Első klasszikusa (Katona József: *Bánk bán*) máig érvényes problémákat, konfliktusokat jelenített meg (pl. egyén és közösség viszonya, haza és haladás kérdése) művében, majd a reformkor legnagyobbjai – Vörösmarty (Csongor és Tünde), Petőfi (Tigris és Hiéna) – is alkottak a dráma műfajában. Sőt, ez utóbbi Arany Jánossal együtt a vándorszínészetet (színjátszást) is kipróbálta. A XIX. század második fele Szigligeti Ede és Csiky Gergely, a XX. század eleje pedig Molnár Ferenc munkássága révén a kor színvonalán álló polgári dráma megteremtését eredményezte. E folyamattal párhuzamosan pedig megteremtődött a színházi kultúra is hazánkban, melyet a színházépítések sora és a színtársulatok működésének bővülése, valamint a színházi műfajok változatossága mutat.

A reformpedagógiában meghatározott elvek és gyakorlatok (pl. Dewey) talajáról nő ki az 1950–60-as évek környékén az angolszász drámapedagógia, mely hazánkba a hatvanas évek végén érkezik meg, és megtermékenyítő hatást fejt ki az aktív tanulói tevékenységekre épülő oktatás terén. Az 1971-ben Zsolnai József által indított Értékközvetítő és képességfejlesztő programban (ÉKP) jelenik meg először a drámajáték tantervi szinten, Gabnai Katalin munkájaként. Zsolnai szerint „Legalább 10 éves korban minden iskolásnak meg kell ismerkednie a drámajáték valamilyen formájával, de ez csak akkor lesz eredményes, ha előtte pl. a bábjátékkal a 6. életév után megalapozzuk, illetve fenntartjuk a tanulásban az önkifejező és játékkedvet.” (Zsolnai, 1994) E program megindításának egyik következménye lett a középiskolai irodalmi–drámai fakultációs oktatás elindulása Budapesten (Madách Imre Gimnázium) és Szentesen (Horváth Mihály Gimnázium). Az irodalmi és drámai fakultációs program elindításában döntő szerepe volt Várkonyi Zoltán, Mezei Éva és Bácskai Mihály elhivatott munkásságának, akik azt is kiharcolták, hogy az egyedi engedély alapján működő képzés önálló érettségivel zárulhatott (Eck, 2016).

Az 1970-es és '80-as évek során leginkább a közművelődés adott háttérrel ahhoz, hogy a hazai gyermek-, diák- és egyetemi színjátszás megteremtse azokat a formákat és kereteket, amelyek a drámapedagógiai módszerek megismeréséhez, illetve elterjesztéséhez kapcsolódtak. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe volt Keleti Istvánnak, Mezei Évának, akik a Pinceszínházat vezették, a gyermekszínházi csoportot irányító Szakall Juditnak, a Paál István vezette, nemzetközileg is elismert szegedi egyetemi színjátszó csoportnak, az Universitas rendezőjének, Ruszt Józsefnek és az akkori Népművelési Intézet számos munkatársának (Debreczeni Tibor, Gabnai Katalin, Bucz Hunor, Máté

Lajos). (Nánay, 2016, 217–222.) Az itt folyó szakmai munka nyomán jött létre 1989-ben a Magyar Drámapedagógiai Társaság, amely komoly szerepet játszott abban, hogy az ez idő tájt meginduló Nemzeti alaptantervi munkálatokban megjelent a dráma mint a művészetek egyik iskolai keretek között tanítandó ága.

Végül is a hazai drámaoktatás szélesebb körű térhódítását az 1995-ben kiadott Nemzeti Alaptanterv jelentette, mivel a Művészetek műveltségterületén belül megjelent a Tánc és dráma, amely a drámajátékok mellett a hagyományismeretet, a bábjátékot, a táncot állította középpontba, és nagy hangsúlyt helyezett az érzelmi intelligencia és a kulturális identitás fejlesztésére, kialakítására (Trencsényi, 2016, 44.). A dokumentum elkészítésében Gabnai Katalinnak elvülhetetlen érdemei vannak, már csak azért is, mert egyszerre és egymás mellett kívánta megjelentetni a hazai népszokásokat, drámajátékos hagyományokat, valamint a modern személyiségnevelési elveket. Minden kétség nélkül megállapítható, hogy e szabályozási dokumentum megjelenésével indult el a drámaoktatás a nagykorúsítás, a többi művészeti ággal való egyenjogúsítás és a tömegesedés útján. A NAT teremtette meg azt a kontextust is, amelyben elindul a drámának a neveléstudomány kontextusába helyezése (Trencsényi, 2016, 48), illetve az a tudatosodási folyamat, amely ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a drámapedagógia „a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. (...) a drámapedagógia a játéknak (...) személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, közben közösség jellegű és célzatú is. (...) Fejlődik empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz természetes. A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitásra.” (Pinczésné, 2013, 33–35. Idézi Eck, 2016.)

Fontos mérföldkőnek tekinthető az, hogy az 1993. évi LXXIX. törvény 93. §-a (1) bekezdése megteremtette a lehetőségét annak, hogy az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakkal is kiegészüljön, így sor került a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet kiadására is, amely az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakának követelményeit és tantervi programját határozta meg (Kaposi, 2016, 36–37.). A kiinduló megállapítást az is igazolja, hogy egy évtized alatt a kezdeti néhány ezres létszámról közel 20.000-re emelkedett a szín- és bábművészeti tagozaton tanulók száma (Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 227.).

A drámaoktatás hazai térnyerése a 2000-ben kiadott kerettanterveknél is megállapítható, amit leginkább azzal lehet igazolni, hogy a korábbi tánc és dráma elnevezésű dráma és táncra módosult, és nagyobb teret kapott benne a modernnek nevezett neveléstudományi megközelítés, az ún. tanítási dráma, amely angolszász elméleti háttérre támaszkodik (Bolton, 1993), és problémaalapú rögtönzésre, illetve az ezeket előkészítő gyakorlatokra, valamint változatos munkaformákra épül. A drámaoktatás további elterjedését az is támogatta, hogy a kerettantervben az általános iskola 5. évfolyamán kötelező, ún. tantárgyi modulként megjelent ez a művészeti tárgy is.

A közép fokú képzés keretében folyó drámaoktatás megerősödésében döntő jelentősége volt, hogy a 2005-ben életbe lépő új, ún. kétszintű érettségi követelményei közé bekerült a Dráma is mint önálló vizsgatárgy, amelynek elméleti követelményei a színház- és

drámatörténet, színház- és drámaelmélet, színházi műfajok témáit ölelik fel. A gyakorlati ismeretek pedig az alábbi témák köré csoportosulnak: drámajáték, színjáték, tánc- és mozgásszínház, bábjáték, beszéd, vers- és prózamondás, daléneklés. A dráma érettségi persze nem vált általánossá, de az elmúlt másfél évtizedben jó néhányan letették. (2015 májusában középszinten 37 helyszínen, 224 vizsgázó tett vizsgát. Az utolsó emelt szintű vizsgára 2010 őszén került sor, mert időközben módosult a jogszabály, és nem teszi lehetővé (Eck, 2016, 100). A folyamat erősödésére az is utal, hogy 2010 óta van Dráma OKTV, noha jelenleg felvételi pluszpontot nem ér.

Az elmúlt évtizedben nemcsak a drámaórák száma nőtt a közoktatásban, hanem egyre elterjedtebbé vált az a gyakorlat, miszerint: „A drámapedagógiai szemléletmód nemcsak drámaóra keretén belül sikeres módszer, hanem hatékony segítséget ad más tantárgyak metodikájában is. A drámapedagógia nemcsak az oktatás módszertani eszközeként segíti a közoktatás feladatait, hanem pedagógiai stratégiaként is: befolyásolja a tanulási motivációt, a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését, az élményen keresztül történő tanulás, bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét. A drámapedagógiai megközelítés segíti az egész iskolai életet, a tantestületen belüli szakmai együttműködést, a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, valamint a diák-tanár kommunikációt. A drámapedagógiának ott a helye az általános tanárképzésben is.”

A drámapedagógiai módszerekre épülő feladatok, gyakorlatok

A pedagógiai céllal végzett szerepjáték során pontosan előkészített helyzet, körülhatárolt tér, eszközök, azaz kiszámítható szerephelyzet a játék közege. A játékosok, még ha spontán megnyilatkozásaikkal vesznek is részt a játékban – pl. improvizációk alkalmával –, akkor is alkalmazkodnak a – jó esetben közösen kialakított – szerephelyzethez, szerepelváráshoz. Ebből kiindulva vesznek részt a játékban, szembesülnek a helyzetből adódó problémával, melynek megoldása folyamán mozgósítani kell korábbi ismereteiket, élményeiket, folyamatosan reagálni kell társaik reakcióira, s ezekből kell a megoldást megtalálni, így tesznek szert új ismeretre. Ez az új ismeret lehet ismeretközpontú, de lehet valamilyen képesség fejlesztésében megvalósuló tartalom. Minden ilyen esetben a pedagógus által meghatározott tanítási célnak kell megvalósulnia. Ez akkor teljesülhet, ha a dramatikus tevékenységekre vonatkozó általános alapelveket betartjuk. A dramatikus tevékenység:

- 1. résztvevőközpontú,
- 2. a képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalatra koncentráll,
- 3. azonnali visszajelzést ad, mely gyakorlatban, az „itt és most” keretein belül valósul meg.

Gabnai Katalin könyve bevezetőjében a drámapedagógiát mint fogalmat nem használja, de nagyon pontosan körülhatárolja a drámajátékot, melyet nemcsak a gyermek-

színjáték részének tekint, hanem általában a nevelőmunka gazdagítására alkalmas eszköznek. „Dramajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Így a dramatikus alkotójáték tulajdonképpen pontosan megfogalmazható szocializáló tevékenység. Az a forma és folyamat pedig, amelyen keresztül megvalósul, a dráma maga.” (Gabnai, 1993)

„A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti

a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását,

- alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését,
- összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását,
- testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését, mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát. A drámajáték gazdagítja:
- az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését,
- színesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós feladatokat,
- viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pálya-választás, ügyintézés, családi, iskolai gondok stb.) a résztvevők korának megfelelő fokon és formában,
- könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között,
- s még az is előfordulhat, hogy valamilyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek.” (Gabnai, 1993)

Szaunder Erik tanulmányában azt bizonyítja, hogy a dráma nem csupán módszer, és tanítása során nincs hagyományos értelemben közvetlen ismeretátadás, hanem mindezzel szemben van olyan pedagógiai folyamat, amelyben a résztvevők saját felfedező tevékenységük során jutnak új tapasztalatokhoz. Valamennyi megközelítésmód megegyezik azonban abban, hogy középpontjában a cselekvésen, ezen belül is elsősorban a dramatikus cselekvésen keresztül megvalósuló tanulás áll. Meghatározó jelentőségű az, hogy az ún. drámapedagógia a szociális közegben létrejövő tudást helyezi a középpontba, melyben a pedagógus a tanulási helyzetek szolgáltatója, s nem a tudás szolgáltatója. Ebben az összefüggésben „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásokból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (<http://hu.wikipedia.org/wiki/dramapedagogia> – Kaposi László definíciója). Annak ellenére azonban, hogy a dráma a színház eszköztárát alkalmazza, a drámapedagógiai tevékenység a nevelés folyamatát hangsúlyozza, amelynek nem feltétlen velejárója a résztvevők által közönség előtt bemutatott előadás.

A drámafoglalkozás tervezésekor és vezetésekor módszertani szinten figyelmet kell fordítanunk a tanulók eltérő sajátosságaira, a feldolgozás módjának megtervezése során szükségszerű, hogy figyelembe vegyük a tanulócsoporthoz tartozó tagjainak az adottságait és képességeit.

Ennek érdekében olyan folyamatokat kell terveznünk, melyek a csoport valamennyi tagja számára lehetőséget teremtenek arra, hogy intellektuális, érzelmi és fizikai szempontból (átvitt és konkrét értelemben egyaránt) meg tudják közelíteni a témát, illetve valamennyiük számára érvényes kérdésekkel és fejlesztő hatású feladatokkal szembesüljenek. Mindezen célokat – más tantárgyakhoz vagy pedagógiai helyzetekhez hasonlóan – a differenciált feladatadás segítségével érhetjük el leghatékonyabban.

Fel kell tehát térképeznünk az egyes tanulók képességstruktúrájából adódó lehetőségeket, és foglalkozásainkat olyan módon kell szerkeszteni, hogy azokban valamennyi tanuló hatékonyan részt vehessen. Kerülnünk kell az olyan helyzeteket, melyek (pl. a bennük alkalmazott dramatikus technikák következtében) elérhetetlenek a tanulók valamelyike számára, illetve ki kell dolgoznunk olyan alternatív megoldásokat, melyekkel ugyanaz az információ egymástól eltérő képességű tanulók számára is hozzáférhetővé tehető.

A dráma számos olyan eszközt kínál a pedagógus számára, mellyel ugyanazt a kérdést, problémát különbözőképpen tárhatja a tanulók elé, és ezeket az eszközöket akár egymással vegyítve, párhuzamosan is alkalmazhatjuk, teret adva így a több érzékszervi területet vagy többféle gondolkodási stratégiát bevonó megközelítésnek. Így például fontos lehet, hogy a foglalkozás során az írásos anyagok mellett képek, hanganyagok is megerősítsék a kontextus és a tanulási tartalom szempontjából alapvető információkat. És fontos lehet, hogy a tanár több olyan szereplehetőséget (és ezáltal több olyan nézőpontot) is felkínáljon a tanulók számára, amelynek talajáról elindulva az adott problémát megvizsgálhatják, gondolataikat és érzéseiket megfogalmazhatják.

Differenciált eljárások alkalmazására természetesen nem csupán a drámapunka előkészítése és irányítása, de a folyamat során tapasztaltakra és tanultakra való reflektálás során is lehetőség van. Amennyiben például olyan tanulókkal dolgozunk, akik valamilyen okból verbálisan nehezebben nyilatkoznak meg, mint társaik, úgy ezeknek a gyerekeknek lehetőséget adhatunk arra, hogy a számukra legfontosabb pillanatról vagy döntésről ne szóban, hanem rajzban vagy akár saját testükből formált állóképben („szoborban”) fogalmazzák meg gondolataikat. Amennyiben a drámatanár figyelmet fordít arra, hogy az általa alkalmazott eljárások, dramatikus módszerek lehetővé tegyék az adott csoportba járó valamennyi tanuló részvételét, úgy osztálytermi munkája egyszerre válik hatékonyabbá és demokratikusabbá is. Más szavakkal kifejezve: egyszerre tud hű maradni a drámai médium természetéhez és ahhoz a – reményeink szerint alapvető – belső igényhez, hogy tanulóit a hitelesen képviselt emberi értékek mentén, a különbségeket figyelembe véve, de őket egymástól nem megkülönböztetve vezesse végig a pedagógiai folyamaton (Gabnai, 1993).

Irodalom

30/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

Adam, Stephen (2008): *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process*. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22 February, 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Bábosik Zoltán (2006): *Irányzatok és elméletek a magyar nevelésfilozófiában*. ELTE Eöt-vös Kiadó, Budapest.

Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): *Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.

DICE Konzorcium (2010). *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education / A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra*.

Dráma – pedagógia – színház – nevelés (2016), alkotószerk. Illés Klára, szerk. Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 91–113.

Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok. Gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 24–35.

Halász Gábor (2008): *A jelen és a jövő iskolája: Közoktatás Magyarországon és Európában*. A VII. Nevelésügyi Kongresszuson elhangzott előadás háttér tanulmánya. [http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm#_ftn1](http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm#_ftn1) (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*, szerk. Kiss Éva. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs, 366–387. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Kaposi László (2016): Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 36–43.

Kennedy, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC, Cork), http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)

Kilián István (2016): A 17–18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 19–23.

Nagy József (2005): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.

A drámapedagógiáról¹

A drámapedagógia előzményei

A drámaoktatás történelmi előzményei egészen az antikvitás koráig visszavezethetők. A neveléstörténet részletesen feldolgozta, hogy az ókori Hellaszban az oktatás intézménye az akadémia volt, ahol a „kérdés tudása”, a tevékenységek rendszere fontosabb volt a passzív befogadásnál. Rómában a tudás megszerzésének alapkészségéit „ludus”-ban tanulták, melynek jelentése: kellemes elfoglaltság, azaz játék (Eck, 2016, 94.). Hazánkban a Sárospatakon tanító Comenius írta a *Schola Ludus*, melyben a tevékenységek között a szerepbelépés is megjelent. A pedagógiai irodalom a ma drámapedagógiának nevezett tevékenységek egyik meghatározó eredőjének a jezsuita iskoladrámákat tekinti (Kilian, 2016, 22. Trencsényi, 2016, 44–45.). A magyar nyelvű irodalom kezdetét is egy dráma megírásához kapcsoljuk (Bessenyei György: *Ágis tragédiája*), akinek munkássága példát adott a felvilágosodás eszméit képviselő Csokonai Vitéz Mihálynak, aki *Az özvegy Kanyóné s két szeleburdiak*, valamint *A méla Tempefői* megírásával, illetve a kollégiumi színjátszás gyakorlatával (Csurgó) megteremtette a hazai drámaoktatás és -játszás alapjait. Ezért is vált a XIX. század első felének hazai irodalmában a dráma kitüntetett műfajjá.

A reformpedagógiában meghatározott elvek és gyakorlatok, miszerint „.....a drámapedagógiai módszertan, ami a cselekvést, pontosabban a cselekedtetést helyezi a hatékony nevelési folyamat középpontjába, pl. Dewey munkássága nyomán, az 1950–60-as évek környékén jelenik meg az angolszász drámapedagógia (Golden 2017), amely hazánkba a hatvanas évek végén érkezik meg, és megtermékenyítő hatást fejt ki az aktív tanulói tevékenységekre épülő oktatás terén. Az 1971-ben Zsolnai József által indított *Értékközvetítő és képességfejlesztő programban* (ÉKP) jelenik meg először a drámajáték tantervi szinten. Zsolnai szerint „Legalább 10 éves korban minden iskolásnak meg kell ismerkednie a drámajáték valamilyen formájával, de ez csak akkor lesz eredményes, ha előtte pl. a bábjátékkal a 6. életév után megalapozzuk, illetve fenntartjuk a tanulásban az önkifejező és játék kedvet.” (Zsolnai, 1994) E program megindításának egyik következménye lett a középiskolai irodalmi– drámai fakultációs oktatás elindulása Budapesten (Madách Imre, majd Vörösmarty Mihály Gimnázium) és Szentesen (Horváth Mihály Gimnázium), ahol az egyedi engedély alapján működő képzés önálló érettségivel zárulhatott (Eck, 2016).

A hazai drámaoktatás szélesebb körű térhódítását az 1995-ben kiadott Nemzeti Alap-tanterv (NAT) jelentette, mivel a Művészetek műveltségterületen belül megjelent a *Tánc és dráma*, amely a drámajátékok mellett a hagyományismeretet, a bábjátékot, a táncot állította középpontba, és nagy hangsúlyt helyezett az érzelmi intelligencia és a kulturális identitás fejlesztésére, kialakítására (Trencsényi, 2016, 44.). A dokumentum elkészítésében Gabnai Katalinnak elvülhetetlen érdemei vannak, mar csak azért is, mert egyszerre és egymás mellett kívánta megjelentetni a hazai népszokásokat, drámajátékos

¹ Az írás első megjelenése: Magyaróra. IV. évfolyam 4. sz. 408–414. <https://anyanyelvapolo.hu/magyarora-folyoirat/>

hagyományokat, valamint a modern személyiségnevelési elveket. E szabályozási dokumentum megjelenésével indult el a drámaoktatás a nagykorúsítás, a többi művészeti ággal való egyenjogúsítás és a tömegesedés útján. A NAT teremtette meg azt a kontextust is, amelyben elindult a drámának a neveléstudomány kontextusába helyezése – leginkább Trencsényi László és Szauder Erik munkásságának köszönhetően –, illetve az a tudatosodási folyamat, amely ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a drámapedagógia oktatási-nevelési feladatai mellett a személyiségfejlesztésben is nagy szerepet játszik, hiszen alkalmazásakor a résztvevő diákok ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai nagymértékben fejlődnek.

A drámapedagógia fogalma alatt sokan sokfélért értenek, így nemegyszer a közvélemény minden iskolai, sőt színházi keretekben folyó verses, drámás és színjátékos szakköri tevékenységet ez alá a fogalom alá sorol. (Novák 2017 Vojtek 2020) A gyakorlatban azonban egészen mást jelent drámákat tanítani, színházi előadásokat elemezni, mint dramatikus játékokban, vagy alkotó színjátékokban részt venni. (Kaposi J. 2017) A drámapedagógia definíciója kapcsán a szakirodalom legtöbbször azt hangsúlyozza, hogy ezen fogalom a drámatanár által tudatosan irányított, dráma- és színjátékos eszközöket alkalmazó személyiségfejlesztésre irányuló és minden esetben közösségi tevékenység. (Pinczésné 2003, Gabnai 2016). Ezzel a definícióval párhuzamosan az a megállapítás is elfogadott, hogy „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkozhatnak, s ezekből a találkozásból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (Kapos L., 2008, 2. o.).

Az elmúlt évtizedekben nemcsak az iskolai drámaírók száma nőtt a közoktatásban, hanem egyre elterjedtebbé vált az a gyakorlat is, hogy a drámapedagógiai szemléletmód nemcsak drámaóra keretén belül sikeres módszer, hanem hatékony segítséget ad más tantárgyak módszertanában is. *„A drámapedagógia nemcsak az oktatásmódszertani eszközként segíti a közoktatás feladatait, hanem pedagógiai stratégiaként is: befolyásolja a tanulási motivációt, a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését, az élményen keresztül történő tanulás, bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét. A drámapedagógiai megközelítés segíti az egész iskolai életet, a tantestületen belüli szakmai együttműködést, a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, valamint a diák-tanár kommunikációt. A drámapedagógiának ott a helye az általános tanárképzésben is.”*(Eck.2015.

A drámapedagógiai módszerekre épülő feladatok, gyakorlatok

Gabnai Katalin könyve bevezetőjében a drámapedagógiát mint fogalmat ugyan nem használja, de nagyon pontosan körülhatárolja a *drámajátékot*, melyet nemcsak a gyermekszínháték részének tekint, hanem általában a nevelőmunka gazdagítására alkalmas eszköznek. *„Dámajátékaink az ember építést célozzák, feladatuk a személyiségformálás,*

a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Így a dramatikusan alkotó-játék tulajdonképpen pontosan megfogalmazható szocializáló tevékenység. Az a forma és folyamat pedig, amelyen keresztül megvalósul, a dráma maga.” (Gabnai, 1993)

A pedagógiai céllal végzett *szerepjáték* során pontosan elkészített helyzet, körülhatárolt tér, eszközök, azaz kiszámítható szerephelyzet a játék közege. A játékosok, még ha spontán megnyilatkozásaikkal vesznek is részt a játékban – pl. improvizációk alkalmával –, akkor is alkalmazkodnak a – jó esetben közösen kialakított – szerephelyzethez, szerepelváráshoz. Ebből kiindulva vesznek részt a játékban, szembesülnek a helyzetből adódó problémával, melynek megoldása folyamatosan mozgósítani kell korábbi ismereteiket, élményeiket, folyamatosan reagálni kell társaik reakcióira, s ezekből kell a megoldást megtalálni, így tesznek szert új ismeretre. Ez az új ismeret lehet ismeretközpontú, de lehet valamilyen képességfejlesztésben megvalósuló tartalom is. Minden ilyen esetben a pedagógus által meghatározott tanítási célnak kell megvalósulnia. Ez akkor teljesülhet, ha a dramatikusan tevékenységekre vonatkozó általános alapelveket betartjuk.

A *dramatikusan tevékenység résztvevő-központú*, a képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalatra koncentrálnak, azonnali visszajelzést ad, mely gyakorlatban, az „itt és most” keretein belül valósul meg. „A jól alkalmazott dramatikusan nevelés elősegíti a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását, alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését, összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását, testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését, mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.

A drámafoglalkozás tervezésekor és vezetések során módszertani szinten figyelmet kell fordítanunk a tanulók eltérő sajátosságaira, a feldolgozás módjának megtervezése során szükségesszerű, hogy figyelembe vegyünk a tanulócsoporthoz tartozó tagjainak az adottságait és képességeit.

Ennek érdekében olyan folyamatokat kell terveznünk, melyek a csoport valamennyi tagja számára lehetőséget teremtenek arra, hogy intellektuális, érzelmi és fizikai szempontból (átvitt és konkrét értelemben egyaránt) meg tudják közelíteni a témát, illetve valamennyiük számára érvényes kérdésekkel és fejlesztő hatású feladatokkal szembesüljenek. Mindezen célokat – más tantárgyakhoz vagy pedagógiai helyzetekhez hasonlóan – a differenciált feladatadás segítségével érhetjük el leghatékonyabban.

Fel kell tehát térképeznünk az egyes tanulók képességstruktúrájából adódó lehetőségeket, és foglalkozásainkat olyan módon kell szerkesztenünk, hogy azokban valamennyi tanuló hatékonyan részt vehessen. Kerülnünk kell az olyan helyzeteket, melyek (pl. a bennük alkalmazott dramatikusan technikák következtében) elérhetetlenek a tanulók valamelyike számára, illetve ki kell dolgoznunk olyan alternatív megoldásokat, melyekkel ugyanaz az információ egymástól eltérő képességű tanulók számára is hozzáférhetővé tehető.

A dráma számos olyan eszközt kínál a pedagógus számára, mellyel ugyanazt a kérdést, problémát különbözőképpen tarthatja a tanulók elé, és ezeket az eszközöket akár egymással vegyítve, párhuzamosan is alkalmazhatjuk, teret adva így a több érzékszervi területet vagy többféle gondolkodási stratégiát bevonó megközelítésnek. Így például fontos lehet, hogy a foglalkozás során az írásos anyagok mellett képek, hanganyagok is

megerősítsék a kontextus és a tanulási tartalom szempontjából alapvető információkat, és fontos lehet, hogy a tanár több olyan szereplehetőséget (és ezáltal több olyan nézőpontot) is felkínáljon a tanulók számára, amelynek talajáról elindulva az adott problémát megvizsgálhatják, gondolataikat és érzéseiket megfogalmazhatják.

Differenciált eljárások alkalmazására természetesen nem csupán a drámapunka előkészítése és irányítása, de a folyamat során tapasztaltakra és tanultakra való reflektálás során is lehetőség van. Amennyiben például olyan tanulókkal dolgozunk, akik valamilyen okból verbálisan nehezebben nyilatkoznak meg, mint társaik, úgy ezeknek a gyerekeknek lehetőséget adhatunk arra, hogy a számukra legfontosabb pillanatról vagy döntésről ne szóban, hanem rajzban vagy akár saját testükből formált állóképben („szoborban”) fogalmazzák meg gondolataikat. Amennyiben a drámatanár figyelmet fordít arra, hogy az általa alkalmazott eljárások, dramatikus módszerek lehetővé tegyék az adott csoportba járó valamennyi tanuló részvételét, úgy osztálytermi munkája egyszerre válik hatékonyabbá és demokratikusabbá is. Más szavakkal kifejezve: egyszerre tud hű maradni a drámai médium természetéhez és ahhoz a – reményeink szerint alapvető – belső igényhez, hogy tanulóit a hitelesen képviselt emberi értékek mentén, *a különbségeket figyelembe véve, de őket egymástól nem megkülönböztetve* vezesse végig a pedagógiai folyamaton (Gabnai, 1993).

A *drámafoglalkozás/óra* vezetése gyökeresen eltérő a hazai gyakorlatban hagyományosnak tekinthető frontális osztálymunkán alapuló pedagógiai tevékenységtől. Éppen ezért nagyon sok tanár idegenkedik a dráma tanításától. Sem egyik, sem másik előnyét és hátrányát itt nem kívánom részletezni, csupán a másságból adódó sajátosságokra kívánok kitérni. Minden alkalommal – hacsak nincs külön erre a célra kialakított terem az iskolában – meg kell teremteni a játékra alkalmas teret, ahol körben állva kényelmesen elfér mindenki. Jó időben esetleg csábító lehet az iskola udvara. Egy-egy alkalommal, pl. a mozgást fejlesztő gyakorlatoknál esetleg elképzelhető ez is, de rendszeresen semmiképpen nem ajánlom. Ugyanis majdnem minden gyakorlattípusnál fontos a koncentráció megteremtése, azaz az olyan jellegű figyelemösszpontosítás, amely a külvilág zajaitól, egyéb hatásoktól mentes.

Másfelől a játékok többsége olyan fajta „intim” hangulat megteremtését igényli, amelyben lehetőség nyílik a gyerekek számára a lehető legkevesebb gátlás és feszélyezettség nélküli megmutatkozásra. Ugyanígy fontos a kellő hangulati állapot megteremtése. Senki nem tud úgy örömmel részt venni egy gyakorlatban, ha előtte valamiért jó alaposan megszidták. A - *Ma olyan játékokat hoztam nektek - Ma megtanulunk néhány új játékot..... - Szeretnék most veletek egy jót játszani...* stb, felütésű órakezdések segítik a diákok ráhangolódását, és hozzájárulnak motiváció felkeltéséhez.

A játékok, gyakorlatok ismertetésekor fontos az a fajta határozottság, ami elősegíti azt, hogy mindenki gyorsan megértse, mit is kell tennie. A túl részletes, hosszas magyarázással elveszünk az időt magától a játéktól, másrészt megunják a gyerekek. Viszont, ha nem értik, hogyan kell közreműködniük, mit várunk tőlük, kudarcélményt okozhatunk. Általában elmondható, ha egy osztályban elkezdünk drámát tanítani, eleinte a gyerekek egy része meglepődik és nem is érti, hogy mindezt miért csináljuk. El is ma-

gyarázhatjuk, de talán szerencsésebb, ha ezen túllépve sikerül néhány olyan órát tartani, amiben a gyerekek megtapasztalhatják a közös játék újfajta izgalmát, örömét. Néhány órát követően várhatóan megszokják és el is fogadják az új helyzetet. Ezután már sokkal kevesebb időt kell tölteni egyeztetéssel, egyre többet és jobbat lehet „játszani”.

Jónéhány gyakorlat – pl.: ahol sokan beszélnek egyszerre, közben még esetleg mozognak is – kimondottan káosznak tűnhet a külső szemlélődő számára. Olykor az órát vezető tanár számára is. Mielőtt leállítanánk a játékot, és megrendszabályoznánk a társaságot, gondoljuk végig, vajon tényleg rosszalkodás történik-e? Ha például azt kérjük, hogy álljanak párba, és egytől-húszig számolva vesszenek össze egymással, akkor várhatóan számjegyeket egymásnak hangosan kiabálva meg is teszik. Ez viszont komoly hangzavarral jár. Nem baj, fogadjuk el. Ugyanis ebben a játékban fontos, hogy gátlások nélkül ki tudják fejezni érzelmeiket, miközben természetesen arra is koncentrálnak, hogy számjegyeket mondanak egymásnak.

A kezdeti nehézségeken való túljutást elősegíti, ha a tanár maga is játszik. Személyes hozzáállásával, koncentrált magatartásával rengeteget adhat ahhoz, hogy a játékok valóban működjenek. Ez az egyik leglátványosabbnak tűnő eltérés a „hagyományos” pedagógiai munkától. Valójában mégsem. Éneket is úgy tanítunk, hogy magunk is a gyerekekkel énekelünk. Verset is úgy kezdünk el elemezni, hogy előtte felolvassuk. A dráma tanítása sem igényel nagyobb személyes bevonódást, csak itt ez a játékon keresztül történik. Az előző veszekedős gyakorlatnál, adott esetben a tanár lehet a pár egyik tagja, akinek össze kell veszni párjával. A gyakorlat akkor működik jól, ha tényleg jól összevesznek. Mihelyt vége a játéknak, mindkét fél tudni fogja, hogy véget ért a „szerephelyzet” is. Abból kilépve nem ugrik egy gyerek se a tanáranak, de gazdagabb lesz egy élménnyel. A tanár is, emellett ő is levonhatja a következtetést diák-partnere indulatosságából, visszafogottságából, tekintettartási képességéből, testtartásából, hanghordozásából.

Előfordulhat, hogy egy-egy játék lendülete, hangulata annyira magával sodorja a gyerekeket, hogy esetleg letegeznek a tanárt, vagy olyasmit mondanak, amit amúgy nem illik. Amennyiben valóban játékon belül történik ilyesmi, nem érdemes túl sokat foglalkozni vele, mint ahogy mi is, a gyerekek is tudják, miért, és milyen szerephelyzetben történt. A drámatanárok többsége, koruktól függetlenül, tegeződik csoportjaikkal. Ezt leginkább a „szakmai” célszerűség kedvéért teszik. Rengeteg helyzetben fölösleges galibát okoznának, ha nem tennék. Képzeljük el, amint a tanár megkéri a gyerekeket: „Most vonuljunk félre hét-hét fős kis csoportokba, egyezzünk meg minden csoportban, ki melyik törpe lesz, és képzeljük, illetve játsszuk is el, milyen beszélgetés történhetett köztük, mikor fáradtan, éhesen hazaérték a bányából és megpillantották Hófehérekét a szobájukban, aki addigra már evett az ennivalójukból és lefeküdt egy törpe ágyába aludni”. Majd maga is egy törpe szerepében játszik, akit törpe-társai folyvást magáznak. Vagy azt a kiscsoportos jelenetet, mikor pl. 12 éves lányok a szünetben beszélgetnek arról, hogy miért megint múzeumba mennek kirándulni, ők inkább az állatkertbe szeretnének menni, s a tanár maga is egy ilyen lányt alakít.

Természetesen nem kell a drámát tanító tanárnak mindig minden helyzetben szerepet vállalnia, s mindezért a jól bevált iskolai szokásokat megújítania. De nem kell tartani

sem a szerepléstől, sem a szerephelyzetekből adódó szituációktól. A drámaórákat, csak úgy, mint bármely más órát, érdemes keretbe foglalni. Az órakezdecsről már tettem említést a fejezet elején, az óra befejezésére is érdemes ügyelni. „- Akinek kedve van, ossza meg velünk, hogy melyik gyakorlat tetszett neki, és mondja el azt, hogy miért? Vagy „- Most mondjátok el azt, hogy volt-e olyan gyakorlat, amelyben rosszul éreztétek magatokat, feszengtetek, vagy valami más zavaró tényező volt!” Az ilyen, vagy hasonló jellegű kérdésre adott válaszokat sose minősítsük! Köszönjük meg, ha bizalommal vannak irántunk és őszintén nyilatkoznak, az sem probléma, ha viccelnek egy-egy észrevételükben. Nevessünk velük! Hallgassuk meg őket!

Természetesen játékos befejezést is adhatunk az óráinknak, ilyenkor valami lazító, felszabadító jellegű gyakorlatot válasszunk, vagy olyat, amiről tudjuk, hogy szeretik a gyerekek, de az is lehetséges, hogy ők maguk válasszanak játékot. Ilyenkor is fontos, hogy a tanár irányítója, megfigyelője, esetleg részese legyen az eseményeknek.

A pedagógiai munkának nagyon fontos része az *értékelés*, drámaórán is elengedhetetlen, de természetéből adódóan más jellegű, mint a közismereti órákon. A drámaóra játékaiban a tanulók saját testükkel, érzelmeikkel, hangjukkal, fantáziájukkal stb. vesznek részt. Az értékelés legfontosabb momentuma, soha nem lehet sértő, bántó, testi, fizikai adottságokra nem irányulhat. Itt az „eredmény” kevésbé kézzel fogható, mint a többi tanórán, ahol egyértelműen megállapítható, hogy a kiszámolt eredmény helyes-e, a leírt mondat nyelvtanilag jó-e stb. Ez nehezíti az értékelést, de könnyíti is, hiszen ha egy tanár jól ismeri diákjait, akkor szembetűnő lesz számára néhány pozitív irányú előrelépés. Ezek bátorító jellegű megerősítése, kiemelése nagyon sokat segít a drámapedagógiai célkitűzések magvalósításában.

A tanári értékelés mellett érdemes alkalmazni a csoporttársak értékelését is, de tanári irányítás mellett. Fel kell hívni a társak figyelmét, hogy csak olyan dolgokat említsenek, ami nem sértő, beszéljenek arról, ami tetszett. Ugyanakkor nem cél az őszintétlen feltétlenélküli dicsérgetés. Közösen kell kialakítani a lehető legobjektívabb pozitív és negatív észrevételeket is megfogalmazni és elfogadni tudó hangnemet, az egyént építő közösséget. E kétfajta értékelést kiegészítve teremtsünk lehetőséget az önellenőrzésre, például az alábbiak szerint, de fontos, őszinte beszélgetések megteremtésével is.

A drámajátékok széleskörű alkalmazása gazdagíthatja az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését, színesebbé, intenzívebbé teheti a korrekciós feladatokat, viselkedési bátorságot, biztonságot nyújthatnak a társadalmi élet sok területén. A résztvevők korának megfelelő fokon és formában, könnyed és természetes kapcsolatot teremthet a nemek között, s még az is előfordulhat, hogy valamelyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömeg kommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek.” (Gabnai, 1993)

Összegezve megállapítható, hogy a drámapedagógia eszközeit igénylő gyakorlatok/feladatok hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányulnak. Továbbá egyszerre alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, mivel a megoldások döntő mértékben tanulói kreativitásra, aktív cselekvésre, interaktivitásra és produktivitásra épülnek. Az ilyen típusú feladatok/gyakorlatok szakmai és

didaktikai jelentőségét az adhatja, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása, a tanulás nyelvének megtapasztalása intellektuális és emocionális gazdagodással is járhat.

Irodalom

- Eck Julia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben *Dráma – pedagógia – színház – nevelés* (2016), alkotószerkesztő. Illés Klára, szerkesztők. Eck Julia, Kaposi József, Trencsényi László. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Eck Júlia (2015). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben - NAT, kerettantervek, OKTV, ODTV, dráma érettségi vizsga. In: *Összegző tanulmányok, TÁMOP 2015. 4-5.o.)*
- Gabnai Katalin (1993): *Drámajátékok. Gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek.* Marczi-bányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a dráma oktatás meghonosításáért. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 24–35.
- Golden Dániel (2017 a): Tapasztalat és nevelés: Dewey és a drámapedagógia. Kézirat. (Budapest)
- Golden Dániel (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.): Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. InSite Drama. 76–111.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlettanfolyami hallgatók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kaposi József Drámapedagógia a tudományok fókuszában Új Pedagógia Szemle 2017/5–6. szám
- Kilián István (2016): A 17–18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 19–23.
- Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. Neveléstudomány, 4. 2. sz.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2003) Dráma, pedagógia, pszichológia Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen 2003.
- Trencsényi László (2016): Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*, 44–62.
- Zsolnai József (1994): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia.* EKP Központ – Holnap Kkt – Tárogató Kiadó, Budapest.
- Vojtek Ildikó (2020) Drámapedagógia – színházi nevelés ,alkalmazott színház Új pedagógiai Szemle 5/6 szám 59-69.

Irodalom

- Dráma és színház 10-14 éveseknek* Oktatási Hivatal 2021. 216. oldal (Fejlesztők: Almássy Bettina, Bujtor Anna, Eck Júlia, Golden Dániel, *Kaposi József*, Körömi Gábor Perényi Balázs, Szabó Zsófia, Uray Péter) ISBN 978-615-6178-83-1
- Dráma és színház 15-18 éveseknek* Oktatási Hivatal 2022. 160. oldal (T Bujtor Anna, Eck Júlia, Golden Dániel, Hernádi Krisztina, *Kaposi József*, Keresztúri József, Kiss Gabriella, Pap Gábor, Perényi Balázs, Tóth Zsuzsanna, Uray Péter, Végvári Viktória) ISBN 978-963-436-241-8
- Eck Júlia 2015. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. *Drámapedagógiai Magazin* 2:5–6.
- Eck Júlia 2016. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 91–114.
- Eck Júlia 2020. *Színház- és drámaismeret az oktatásban*. PPKE, Budapest. Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor 2022. A dráma- és színházismeret-tanári képzés alapításának és a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen való indításának háttere, a képzésben résztvevő hallgatók tanulási előzményei, motivációi és pályaidentitásuk mintázata. In: Juhász Márta, Karainé Gombocz Orsolya, Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. ISBN: 978-963-575-099-3
- Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor 2023. A szociális kompetenciák fejlesztése a dráma szemléletmódjával In: *A mentorálás támogatása a Tanítsunk Magyarorszáért programban* című kötetben (szerk. Gobócz Orsolya- Szőke Milinte Enikő) .Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. ISBN: 978-963-308-462-5. https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/A_mentoral%C3%A1s_tamogatasa_levonat_leadarsa_20230906.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Gabnai Katalin 2005. *Drámajáték 10–14 éveseknek – Színházaskönyv I*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. ISBN 978-963-19-4124-1
- Gabnai Katalin 2016. Kezdetek, fordulópontok, állomások – a dráma oktatás meghonosításáért. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 24–35.
- Golden Dániel 2017. Tapasztalat és nevelés: Dewey és a drámapedagógia. *Kézirat*. (Budapest)
- Horváth László 2022. A tanulószervezet kontextus-adaptált modellje a magyar köznevelésben a pedagógusok munkahelyi elégedettségének függvényében. *Iskolakultúra*, 32(4), 48–69. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.4.48> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kaposi László 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Segédlettanfolyami hallgatók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.

- Kaposi József 2017. Drámapedagógia a tudományok fókuszában. *Új Pedagógiai Szemle* 2017/5–6: 61–68.
- Kaposi József 2019. A pedagógiai kultúraváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében In.: *Történetek feldolgozása a színház és a film eszközeivel*. Módszertani füzetek 1., SZFE, Budapest.
- Kaposi József 2022. A drámapedagógiáról. *Magyaróra*. IV./4.: 408–414. ISSN 2676-976X
- Kilián István 2016. A 17–18. századi magyar dráma- és színházkutatás eredményeiről. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 19–23.
- Novák Géza Máté 2016. Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4:2.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2003. *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Trencsényi László 2016. Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 44–62.
- Zsolnai József 1992. A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra*. 6–7.
- Vojtek Ildikó 2020. Drámapedagógia – színházi nevelés, alkalmazott színház. *Új Pedagógiai Szemle* 5/6:59–69.

Dráma- és színházismeret-tanár képzés indulása a Pázmányon¹

Absztrakt

A tanulmány bemutatja a dráma- és színházismeret-tanár szak Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara Vitéz János Tanárképző Központ keretében való indítása szakmai, pedagógiai jellemzőit, feltételrendszerét. Kitér a képzési program, valamint a közreműködő oktatók szakspecifikus tudására és tapasztalataira. Az írás bemutatja a képzési program sajátosságait, rávilágít, hogy miként valósul meg a hallgatók személyes és differenciált képességfejlesztése (pl. egyéni/páros kutatómunka), kreativitásuk kibontakoztatása (pl. foglalkozások tervezése, produkciók készítése), tanulási és tudásmegosztási ismereteik fejlesztése (pl. prezentációs és drámajátékos technikák).

Röviden összegzi a szakon tanítók folyamatos továbbfejlődésének jellemzőit, az egyetemen belüli kapcsolatrendszer sajátosságait, valamint a hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés tapasztalatait és arra a következtetésre jut, hogy a szakmai munka partnerközpontú szemlélete, az itt folyó képzés tanulószervezeti modellben valósul meg, amely amellet, hogy komoly versenyképességi potenciált hordoz, az egyetem és a kar egészére vonatkozóan is komoly minőségfejlesztési tanulságokkal szolgál.

Kulcsszavak: drámapedagógia, tanárképzés, személyre szabott differenciált képességfejlesztés, kreativitás, drámajátékos technikák, partnerközpontúság, tanulószervezet.

The Launch of Drama and Theater Studies Teacher Training at the Pázmány University

Abstract

This study presents the professional and pedagogical characteristics, as well as the framework of conditions, for the launch of the drama and theater studies teacher specialization at the Vitéz János Teacher Training Center of the Humanities Faculty of the Pázmány Péter Catholic University. It addresses the specialized knowledge and experience of the training program and the instructors involved. The paper shows the particularities of the training program, highlighting the development of students' personal and differentiated skills (e.g. individual/partner research work), their creativity (e.g. activities planning, productions preparation), and learning and knowledge-sharing (e.g. presentation and drama games techniques).

¹ Az írás Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor (2022. 14-24) és az Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor (2023. 54-68) tanulmányok összeszerkesztése, átdolgozása és kiegészítése nyomán készült.

It summarizes the characteristics of the continuous further development of the participants in the specialization, the particularities of the networking system within the university and the results of a survey conducted among the students. It draws the conclusion that the partner-centered approach to professional work and instruction here is realized in a learner-organized model, which, in addition to having a real competitive potential, provides lessons for enhancing quality for the faculty and the whole university. **Keywords:** drama pedagogy, teacher training, personalized differentiated skills development, creativity, drama games techniques, partner-centered, learner-organized.

Bevezetés

A *Dráma- és színházismeret-tanári szak* megalapítását 2013-ban az osztatlan tanárképzés bevezetésekor hagyta jóvá a minisztérium 4+1 éves (8 elméleti félév + 1 év gyakorlat) képzési idővel² – főiskolai szintű kimenettel. Megalapítás háttérében a drámapedagógia hazai térnyerése és intézményesülése állt. A hetvenes-nyolcvanas években a dráma eszközeivel történő személyiségformálás, amely a diákok aktív, játékos tevékenységére épül, még csak a közművelődésben, illetve kísérletként az irodalmi-drámai fakultációt folytató néhány középiskolában, valamint a Zsolnai-féle ÉKP-ban volt jelen (Zsolnai, 1992; Eck, 2015; Gabnai, 2016; Vojtek, 2020). A 90-es évek közepétől bekerült közoktatás rendszerébe. Elsőként 1995-ben a Nemzeti alaptantervbe (NAT) *Tánc és dráma* néven³, majd a drámapedagógia bekerült a pedagógusok hivatalos továbbképzési programjai között, és 1998-tól az alapfokú művészetoktatás részévé lett a *Színjáték tanszak*⁴. A drámaoktatás szerepének növekedését jelezte, hogy előbb a tanítóképzésben választható specializációként, majd a 2000-ben kiadott a kerettantervekben⁵ *Dráma és tánc* néven jelent meg. Ezt követően több, a minisztérium által engedélyezett tankönyv is készült tanításához. A 2005-től bevezetett kétszintű érettségi követelményekben⁶ meghatározottak eredményeként a dráma is a kétszintű érettségi vizsgatárgyak közé került, majd a kétciklusú felsőoktatás bevezetését követően *drámapedagógia* mesterképzés indult 2010-ben a Pannon Egyetemen (PE). Még ugyanebben az évben az OKTV hivatalos versenytárgyai közé is bekerült a dráma. A 2012-es kerettantervekben a dráma már önálló tantárgyként jelent⁷ meg és azáltal, hogy a drámapedagógia a pedagógusképzés (tanítói, osztatlan tanári) szerves részévé is vált, a neveléstudományi doktori képzések (ELTE, PTE) programjába is bekerült (Kaposi J., 2017). A terület további térnyerését jelzi – összefüggésben a drámapedagógia tudományos elismerésével (MTA PB Drámapedagógiai Albizottság),

² 8/2013. (I. 30) Emmi rendelet a tanári felkészítés követelményeiről, az egyes tanárszakok képesítési és kimeneti követelményéről

³ 130/1995. (X.26) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

⁴ 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról.

⁵ 28/2000.OM rendelet a kerettantervek bevezetéséről

⁶ 40/2002. OM rendelet a részletes érettségi követelményekről

⁷ 110/2012. (VI. 4) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

és a gyakorlati színházpedagógiai munka gyors terjedésével –, hogy a 2020-as NAT-ban a tárgy már Dráma és színház címmel került be az alap- és középfokú képzésbe⁸.

A képzés szakmai tartalma, képzési formái

A *Dráma- és színházismeret-tanári* szak alapításakor megfogalmazott képzési és kimeneteli követelmények (KKK) alapvetően arra irányultak, hogy olyan képzettségű pedagógusok kerüljenek ki a képzést követően, akik a köznevelési rendszer alap- és középfokú szakaszain képesek a Dráma tantárgy tanítására. Továbbá a végzett hallgatók az alapfokú művészetoktatás *Színjáték tanszakának* különböző szintjein (előképző, alapfok, továbbképző), és az OKJ rendszerű színész szakképzés elméleti és gyakorlati tárgyainak oktatására is képesek legyenek alapszinten vagy valamilyen specializáció (pl. beszéd, mozgás) segítségével. A szakalapítást az is szükségessé tette, hogy a Színház- és Filmművészeti Egyetem nem rendelkezett pedagógiai karral, így jelenleg a Dráma- és színházismeret-tanár szakon megszerzett tudás képes garantálni azt, hogy az alapfokú művészetoktatásban megfelelő felkészültségű és képzettségű tanárok tudjanak tanítani.

A 2020-ban módosított tanárképzési rendelet egységesítette 5 évre (10 félév, amelyből a 9 elméleti és 1 gyakorlati) az osztatlan tanárszakok képzési programját és idejét. A *Dráma- és színházismeret-tanár* szakon így egy félévvel nőtt az elméleti képzésre fordítható időkeret. Képzési és kimeneteli követelményei céljaiban és tartalmaiban döntően változatlanok maradtak, miszerint „A képzés célja az alapfokú nevelés-oktatás ötödik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó felső tagozatán, a középfokú nevelés-oktatásban, az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszában szakgimnáziumban, szakmára vagy szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszában a szakiskolában a dráma és színház tantárgy, az alapfokú művészetoktatásban a színjáték és a bábjáték tanszakok tantárgyainak tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatok végzésére képes tanárok képzése. A szakon végzettek közreműködhetnek az iskolai és iskolán kívüli kulturális, szabadidős tevékenységek tervezésében, szervezésében és megvalósításában, s felkészültek tanulmányaik doktori képzésben való folytatására.” (KKK 2020)⁹.

A dráma- és színházismeret-tanári szak szakterületi ismeretei a KKK szerint: általános szakmai alapozás; művészetelmélet, művészetközvetítés; reformpedagógia, művészetpedagógia; dráma- és színházpedagógiai ismeretek; dráma- és színházelmélet, dráma- és színháztörténet; színházművészeti ismeretek, valamint a szakmódszertan elméleti és gyakorlati anyaga. A dráma- és színházismeret-tanári szak követelményei magukba foglalják a dráma- és színházismeret széles tárgykörét (pl. magyar és világszínház, dráma- és a színháztörténeti korszakok, a színházművészet társművészetei, előadáselemzések); a dráma- és színházpedagógia sokszínű ismeretanyagát (pl. alapozó gyakorlatok, dráma-

⁸ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4) Korm. rendelet módosításáról.

⁹ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 2020-as módosítása.

játéktípusok, tanítási dráma, műelemző gyakorlatok drámatechnikákkal) (Palásti, 2003; Eck, 2020). Hangsúlyosan megjelenik benne a hallgatók készség- és képességfejlesztése (pl. beszédtechnika, mozgás- és táncgyakorlatok) és a színházművészet különböző részterületeinek alapozása is (pl. improvizációs gyakorlatok, bábjátékos gyakorlatok, dramatikus zenei gyakorlatok, produkciós gyakorlatok, szerkesztési, dramatizálási és rendezői gyakorlatok), valamint az általános művészetközvetítői tevékenység elmélete és gyakorlata.

A Magyarországon először megjelenő felsőoktatásbeli drámapedagógiai tartalmú képzések Gabnai Katalin úttörő munkásságának eredményeként jöhettek létre (Eck, 2016). Ahogy az elsőként létrejött képzési formák a PE-n, úgy a PPKE-n 2020-ban indított képzés is alapvetően az általa felépített struktúráján alapul.

A képzés szakmai tartalmából és hangsúlyos képességfejlesztő jellegéből következően *gyakorlatközpontú*, ezt jelenítik meg a tantárgyi hálóban megjelenő gyakorlati tárgyak és egyéb összefüggő gyakorlatok (pl. iskolai és színházi), de az elméleti tárgyak tartalmi is legtöbbször drámás gyakorlatok keretében történő megvalósítást tesznek szükségessé és lehetővé. A képzés az általános pedagógia-pszichológiai elméleti/gyakorlati kurzusok mellett speciális szakmódszertani felkészítést vár el, így a megjelennek benne a SNI gyermekek drámapedagógiai programjai, a színházpedagógia, a színházi nevelés formái, iskolái, az IKT alapú színháztechnikai eszközök alkalmazási területei is (Golden, 2017; Novák G., 2016). Sajátos gyakorlati felkészítést biztosítanak az egy-egy speciális terület művészeivel, szakembereivel való találkozások: tréningek, valamint a hallgatók közös munkája nyomán készült projektmunkák, jelenetek, produkciók.

A dráma- és színházismeret-tanári képzés alapjellegzetessége tehát a komplexitás és sokszínűség, hiszen eltérő részterületeket ölel fel. Ez a sokszínűség a drámapedagógia erőssége is egyben (Trencsényi, 2016), ugyanakkor ez az óraadó oktatók széles körének bevonását teszi szükségessé, mivel ennek révén érhető el, a dráma és színház világának széles palettáját megismerjék a hallgatóink. Képzés típusát tekintve művészetközvetítő tanárképzés, így az elméleti/gyakorlati felkészítés mellé oktatási intézményben és színházakban zajló gyakorlati képzésnek kell társulnia, melyen a tanultakat a hallgatók mentortanárok, színházpedagógusok segítségével tudják a mindennapi oktatási-nevelési helyzetekben is kipróbálni és alkalmazni.

A szak szellemisége azt várja el, hogy a képzésben résztvevők hagyományos értelemben ne hallgatói legyenek a kurzusoknak, hanem az órák/foglalkozások aktív, tevékeny résztvevőiként maguk is részesei legyenek a követelmények tartalmi-módszertani alakításának. Ezért is elvárás a mindennapi gyakorlatban pl. az egyéni/páros kutatómunka, a kreativitás fejlesztését szolgáló feladatok alkalmazása, pl. foglalkozások tervezése, közös produkciók készítése, valamint tanulási és tudásmegosztási ismeretek fejlesztése pl. prezentációs és drámajátékos technikák alkalmazásával. A szak széleskörű (Kaposi J., 2022; Eck, 2023) és komplex képzési profilja, a folyamatba ágyazott szerteágazó gyakorlati felkészítés lehetővé teszi, hogy a végzett hallgatók a tanári munka mellett más színházi, művészeti vagy művészetközvetítő tevékenység elvégzésére is alkalmassá váljanak.

Az indítás szakmai, személyi feltételei

A *Dráma- és színházismeret-tanári* szak indítását Pázmány Péter Katolikus Egyetemen (PPKE) a Bölcsészettudományi Karon (BTK) folyó különböző diszciplináris képzésben megjelenő kurzusok, valamint döntően a szakindítást kezdeményező és az akkreditációs anyagot összefogó *Vitéz János Tanárképző Központ* (VJTK) szakmai portfóliója, személyi feltételei, és a különböző tanárszakokon tanuló hallgatók elméleti/gyakorlati felkészítését biztosító tanulásszervezési és koordinációs képességei tették lehetővé.

A szak egyetemi indításának szakmai-tudományos hátterét az is biztosította, hogy a VJTK koordinálásával a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, a Történettudományi Intézet, a Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet és az Angol-Amerikai Intézet bevonásával többretegű kooperációs és új szinergikus kapcsolatok jöttek létre. Mindegyik, a képzésben együttműködő egyetemi intézet külön-külön is rendelkezett a dráma- és színházismeret-tanári szak egy-egy területére utaló szakmai előzményekkel, tudományos teljesítményekkel és személyi feltételekkel – de önmagában egyik intézet sem rendelkezett az indításhoz szükséges minden szakmai-személyi feltétellel. A szak indításának egyik fontos elemeként értelmezhető, hogy az egyetem olyan egyedi szakmai programot tudott kínálni, amelyben a KKK adta lehetőségeken belül hangsúlyosan megjelent a vallási-egyházi ünnepekhez, a helyi közösségek szokásaihoz kapcsolódó hagyományápolás, közösségépítés továbbörökítése is. Ezt a szándékot a képzési programban a következő tantárgyak is jelezték: A hazai egyházi és világi drámairodalom és színjátszás, Misztériumjátékok, iskoladrámák, históriás- és népelemek, Jeles napok. Az egyetemi intézetek és oktatók között a képzés indulása óta folyamatos a szakmai konzultáció és az együttműködés a képzés tartalmát és módszereit illetően, hiszen a különböző szakterületi specializációk csak kooperációs körülmények között tudják kifejteni a szinergiás hatásokat.

A személyi feltételek döntő részét a VJTK főállású és minősített oktatói: *Eck Júlia*, *Kaposi József*, *Tölggyessy Zsuzsanna* és *Szőke Milinte Enikő* intézetvezető szakmai kvalifikációi biztosították, akik több évtizede a hazai drámapedagógia és médiaoktatás elismert személyiségei. *Eck Júlia* drámatanárként, színháztörténeti tárgyak oktatójaként, kutatótanárként és több szakmai-tudományos kiadvány és program készítőjeként, valamint a PE-n elindított drámapedagógia MA és az osztatlan dráma- és színházismeret-tanári képzések megalapítójaként és szakfelelőseként szerzett komoly elméleti/gyakorlati tapasztalatokat. *Kaposi József* széleskörű tanterv- és vizsgakövetelmény-fejlesztői, tankönyvírói tevékenysége, diákszínhátszó-rendezői múltja, az alap-, és középfokú művészeti képzésben és felsőoktatásban, valamint a tudományos közéletben végzett munkássága, *Tölggyessy Zsuzsanna* óvo-, és tanítóképzés keretében végzett drámapedagógia-oktatói tevékenysége és számos szakmai, ismeretterjesztő munka szerzőjeként vált ismertté. *Szőke-Milinte Enikő* intézetvezetői, koordinációs képességeivel, valamint a pedagógiai kommunikáció és médiaképzés, illetve az általános tanárképzés elismert hazai képviselőjeként vett részt az akkreditációs munkaanyag elkészítésében.

A *Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetben* *Ajkay Alinka*, *Horváth Kornélia*, *Osztrólczyk Sarolta*, *Radvánszky Anikó*, *Vajdai-Horváth Zsuzsanna* szakmai-tudomá-

nyos munkássága, és az általuk tartott különböző kurzusok, pl *színház és dramaturgia*, *drámaelemzések*, *drámaértelmezések*, *A huszadik századi magyar színházművészet* kapcsolódtak a szak követelményeinek részét jelentő dráma-, és színháztörténeti elvárásokhoz.

A *Történettudományi Intézetből* Medgyesy S. Norbert tudományos tevékenysége illeszkedett a képzés elvárásaihoz, hiszen elismert kutatója a XVII–XVIII. századi hazai iskolakultúrának, benne az iskoladramáknak és énekelt történeti verseknek (Kilián, 2016). Nevéhez kapcsolódik a közel két évtizedes múltra visszatekintő *Boldog Őzséb Színtársulat* munkássága is. Az együttes fennállásától kezdve több barokk iskoladramát és népi játékot mutatott be, más egyetemeken, művelődési házakban és többek között a Nemzeti Színházban is. Az *Angol-Amerikai Intézetből* Földváry Kinga a reneszánsz dráma, míg Schandl Veronika a kortárs angol színház ismerőjeként jelent meg.

A képzés komplex jellege már a szakindítás akkreditációjától kezdődően indokolta, és azóta is elengedhetetlenül szükségessé teszi számos különböző szakmai területtel foglalkozó és szakirányú tudással rendelkező óradadó felkérését, akik a drámapedagógia sokszínű világát képviselik. Golden Dániel (dráma-, és színházelmélet), Patonay Anita (színházi nevelés), Pap Gábor (kreatív zene), Hernádi Krisztina (színpadi beszédgyakorlatok), Tóth Zsuzsanna (vers- és prózamondás), Körömi Gábor (drámajátékok), Kaposi László (tanítási dráma), Perényi Balázs (improvizáció), Uray Péter (mozgás), Szívós Károly (báb). Hasonló okok teszik indokolttá, hogy ún. workshopokra a dráma és színház világa különböző területeinek képviselői kapjanak meghívást. Pl. színházvezetők: Novák János, Rudolf Péter, rendezők: Bérczes László, Fodor Tamás, Csizmadia Tibor, Vidovszky György, színészek: Spolarics Andrea, a Momentán Társulat művészei, dramaturg: Duró Győző, kritika: Nánay István, tánc: Vörös Árpád, színházi vizualitás: Bagossy Levente, valamint más, a dráma- és színházpedagógia speciális területeivel foglalkozó szakemberek, pl. Bujtor Anna, Bori Viktor, Keresztúri József, Sarkadi Bence.

A szakon oktatók tanárok legnagyobb része valamilyen drámapedagógusi előképzettséggel vagy végzettséggel is rendelkezik, így a képzés során legtöbb esetben nem lehet hagyományos előadásokról és szemináriumokról beszélni, hiszen legtöbb oktató gyakorlatokon és gyakorlatokkal dolgozik együtt a hallgatókkal bármely tanóra keretében.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán (PPKE BTK) 2020-ban már nem a Piliscsabán lévő korábbi egyetemi campusban, hanem budapesti helyszínen indult 46 fővel a nappali tagozatos dráma- és színházismeret-tanári képzés. A képzés nappali, kétszakos osztatlan képzésben indult el, ahol a hallgatók másik szakjuktól függően 10 (médiá-, mozgókép- és kommunikációtanár, hittanár-nevelőtanár) vagy 11 féléves (magyartanár, történelemtanár, német nyelv és kultúra tanára, angol nyelv és kultúra tanára) oktatásban vesznek részt. Induláskor a dráma szakosok másik tanárszakja a következőképpen alakult: 12 fő angoltanár, 13 fő magyar nyelv és irodalom tanár, 15 fő kommunikációtanár, 6 fő történelemtanár.

A jelentkezők száma nemcsak az indulás évében, de azóta is többszöröse a veszprémi Pannon Egyetemen (PE) 2013-tól folyó hasonló képzésnek, amely a szak alapításában aktívan résztvevő oktatók (Eck Júlia, Kaposi József) országos ismertségének és kapcsolattrendszérének, valamint a meghirdetett tanári gárda szakmaiságának, elismertségének is köszönhető.

Az egységes tanárképzés 2022-es bevezetését követően minden drámás hallgató, másik szakjától függetlenül, 10 féléves képzésben vesz részt. A szakra felvettek száma az évek során valamelyest csökkent – különösképpen a KRE-n történt dráma- és színházismeret-tanári szak indítását követően. A három év felvételi adatsorából az látszik, hogy a hallgatók másik szakként leginkább a magyar nyelv és irodalom tanárszakot választják.

A képzés szakmai és szervezeti jellemzői

A dráma- és színházismeret-tanár képzés komplex jellegéből kifolyólag eltérő szakterületeket ölel fel, speciális tanári felkészültséget, kompetenciákat igényel – és a hagyományos-tól eltérő tanulás-szervezési megoldások (pl. színházi gyakorlat, szakmai projektek) és módszertan (pl. tréning, foglalkozásvezetés, drámajátékos technikák) alkalmazását várja el. Az eredményes működés ezért szervezeti értelemben nem képzelhető el *rendszerben való gondolkodás*, azaz sokoldalú intézményes és személyes kapcsolatrendszer működtetése nélkül, szakmai értelemben pedig az alkotó energiák felszabadítása, a *személyes kiválóságok* partnerközpontú menedzselése, illetve olyan csoportos feladat-, és konfliktusmegoldó képességek folyamatos alkalmazása, fejlesztése nélkül, amelyek *közös jövőképen* és folyamatos hallgatói/tanári visszacsatolási rendszeren alapulnak (Horváth, 2022).

Rendszerben gondolkodás

A rendszerben gondolkodás egyik alapfeltétele a tágabb (regionális, országos) horizont megjelenése. A *széleskörű személyes kapcsolatrendszer* már az akkreditációs folyamatban is megjelent, hiszen a szak alapítói, Kaposi József, Eck Júlia több országos hatású, a drámatanítást támogató jogszabály létrehozásában és program megszervezésében és megvalósításában vettek részt. Többek között az ő munkájuk eredménye, hogy 2005-től a dráma választható érettségi tárgy lett közép- és emelt szinten, így azóta is aktív tagjai a tételkészítő bizottságnak és emelt szintű szóbeli érettségi vizsgabizottságoknak. Az ő szervezőmunkájuk eredményeként jött létre az első Országos Dráma Tanulmányi Verseny (ODTV) a 9–10. évfolyamos diákok számára, mely máig működik (határon túli merítéssel is). Szintén az ő érdemük, hogy a dráma 2010-ben az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) tantárgyai közé is bekerült. Nem véletlenül ma is ők irányítják a dráma OKTV versenybizottságának munkáját.

Kaposi József emellett az OTDK Tanulástechnológiai és módszertani szekció elnökeként és az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztőjeként is tevékenykedik, így számos országos folyamatra rálátással bír. Eck Júlia szakmai kapcsolatrendszerét az is bővíti, hogy szakfelelősként irányította a Pannon Egyetem keretein belül előbb a dráma- és színházpedagógia szakirányú továbbképzést, majd a drámapedagógia MA, később az osztatlan dráma- és színházismeret-tanári képzést. Továbbá a Magyar Táncművészeti Egyetemen is tart kurzusokat.

A képzésben közreműködő tanárok közül Kaposi László, Kaposi József, Keresztúri József és Uray Péter munkájának eredménye volt az alapfokú művészetoktatás színjáték

tanszak követelményeinek kidolgozása, és az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) szerinti színész II. képzés vizsga anyagának elkészítése. A felsoroltak alapították meg 1998-ban a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskolát és Művészeti Szakközépiskolát (KIMI), amely a drámatagozatos gimnáziumi képzés országos szakmai összefogójaként többek között Szentesen, Debrecenben, Miskolcon és Budapesten a Vörösmarty Mihály Gimnáziumban, Nemes Nagy Ágnes Szakgimnáziumban működtetett kihelyezett tagozatot. Továbbá az OKJ színész képzés kereteiben az Örkény-, Kolibri-, és a Budaörsi Színházzal tart fenn szoros szakmai kapcsolatot. Uray Péter pedig a kaposvári egyetem kereteiben működő színművész-tanár képzésben lát el színészpedagógiai és osztályvezető tanári feladatokat.

A képzés elindulását követően az óraadó oktatók széles körének bevonása következtében a sokszínű szakmai kapcsolatrendszer tovább bővült, hiszen a szakon oktató Golden Dániel az SZFE drámainstruktur képzés egyik kidolgozója és szak oktatójaként is tevékenykedett. Körömi Gábor, aki a Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola vezetése mellett a Magyar Drámapedagógiai Társaság vezetőségi tagja, valamint a Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó és Fesztivál egyik szervezője, illetve Patonay Anita, aki több, mint egy évtizedig a Káva Kulturális Műhely színész-drámatanára volt. Tantestületünk tagja Kaposi László, aki a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségi tagsága mellett a Drámapedagógiai Magazin felelős szerkesztőjeként is dolgozik.

A rendszerszintű működés jó példája, hogy Eck Júlia a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájában társtémavezetőként jutatott el egy hallgatót a sikeres doktori védésre és Kaposi József a PTE Oktatás és Társadalom Doktori Iskolájában két drámapedagógiai témát kutató hallgató (Katonáné Kutai Erika, Vojtek Ildikó) témavezetőjeként is dolgozik.

A rendszerben való gondolkodás egyik fontos mérőkövetőnek tekinthető, hogy a 2021-22-es tanévben az Oktatási Hivatal felkérésére a *Dráma és színház* tankönyvsorozat elkészítésében a szak oktatói közül Kaposi József, Eck Júlia, Golden Dániel, Hernádi Krisztina, Tóth Zsuzsanna, Körömi Gábor, Pap Gábor, Perényi Balázs és Uray Péter vettek részt. A 2022 őszén megjelent két tankönyv, a *Dráma és színház – tankönyv 10-14 éveseknek* (Dráma és színház, 2021) és a *Dráma és színház – tankönyv 15-18 éveseknek* (Dráma és színház, 2022) több vonatkozásban is mérőkövetőnek számít a hazai drámaoktatás területén. A fiatalabb korosztály számára készült könyv azáltal számít különlegességnek, hogy az ún. kerettörténet – *storyline-módszer* – alkalmazásával, mutatós vizuális megjelenítésben (képregény), és diákokat motiváló, aktivizáló tevékenységek rendszerébe építette be a tananyagot.

A szak oktatói közül Eck Júlia és Golden Dániel kaptak megbízást a Belügyminisztériumtól, hogy részt vegyenek a Nemzeti Közszerződési Egyetem koordinálásában zajló, a Nat 2020-ra épülő pedagógus-továbbképzés anyagának szakmai kidolgozásában Dráma és színház tantárgyból.

Képzésünk országos elismertsége érdekében széleskörű együttműködést alakítottunk ki a szakterületen tevékenykedő tudományos műhelyekkel, felsőoktatási intézményekkel. A szak oktatói közül többen MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Drámapedagógiai

Albizottság¹⁰ alapító tagjai (Golden, Kaposi, Eck) utóbbi egyben a bizottság alelnöke is. Az albizottsággal való együttműködés jó példája az ún. székfoglalókban való közreműködés, amelyen egy workshop keretében a drámapedagógia területén újonnan doktori fokozatot szerzők mutatják be disszertációjukat (pl. Tabi Katalin, Antal Klaudia).

Az egyetemközi kapcsolatok bővítésének jó példája a szak oktatóinak, hallgatóinak részvétele 2023. május 13-án a Wesley János Lelkészképző Főiskola Drámanapján¹¹, ahol Honti György szakvezető volt a vendéglátó. A gyakorlatközpontú rendezvényen részt vett a WJLF mellett a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, a Pannon Egyetem, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Károli Gáspár Református Egyetem is. A VJTK-t Tölgyessy Zsuzsanna egyetemi docens és Sárközi Máté hallgató képviselte, aki workshopot is vezetett a rendezvényen. A rendezvény 2024-ben is megrendezésre került, ahol képzésünket Birkner Lili és Balogh Márton hallgatók képviselték, és workshopot is tartottak a jelenlévőknek.

Szakunk oktatói együttműködnek a Magyar Drámapedagógiai Társasággal (MDPT) is, különösképpen azért, mert a Társaság megújult elnöksége 2023-ban a fiatal, pályakezdő drámapedagógusok és az egyetemi hallgatók számára mentor-szerű kapcsolatrendszer építésébe kezdett. Ennek eredményeként az ún. Magyar Drámapedagógiai Padavánok (mint a Csillagok háborúja saga ifjú jedi tanítványai) részt vehettek a XXXII. Weöres Sándor Országos Gyermekszínház Találkozó sorozat megyei fordulóján és az országos fesztiválon – mint segítők, játékvezetők és az országos fesztiválon a diákzsűri tagjai¹².

A drámatanári képzés fontos területe a hallgatói gyakorlatok szervezése miatt és a szakmai beágyazottság érdekében a partner középiskolákkal, azon belül is a dráma tagozatos gimnáziumokkal és színész szakmai oktatást folytató középiskolákkal való folyamatos kapcsolattartás. Ezért is alakult ki folyamatos munkakapcsolat a szak oktatói és drámás képzést folytató Vörösmarty Mihály Gimnázium, Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium és KIMI tantestületeivel, amely csoportos iskolalátogatásokban, hospitálásokban és egyéb szakmai beszélgetésekben érhető tetten. A középiskolai kapcsolatok építésekor nemcsak a hallgatók tanítási gyakorlatának kérdésköre kerül szóba, hanem a jövő potenciális hallgatóival való foglalkozás is. Ezért hangsúlyos feladat az egyetemi rendezvények lehetőség szerinti sajtóvisszhangjának megteremtése is.

A szak országos beágyazottságát a középiskolák mellett kiemelten szolgálják a színházakkal való kapcsolatok, amelyek a hallgatók féléves színházi, színházpedagógiai gyakorlata megszervezése miatt is a meghatározó jelentőségűek. 2024 tavaszán elsőként a kezdő évfolyam hallgatói teljesítették ezt, többségében fővárosi hivatásos színházakban (pl. Katona József, Kolibri, Örkény, Radnóti és Vígszínház), de többen alternatív társulatoknál is végeztek gyakorlatot (pl. Szkéné, Jurányi) és színházi nevelési társulatokkal (pl. Káva, Kerekasztal) is megismerkedhettek.

A színházak mellett fontosak a további kulturális és művelődési intézményekkel való kapcsolatok is, hiszen hallgatók és kutatók munkáját nagyban segíthetik ezek a lehető-

¹⁰ <http://nevelestudomany.hu/albizottsagok/dramapedagogiai-albizottsag/>

¹¹ <https://wesley.hu/kepzesaink/szakiranyu-tovabbkepzes/dramapedagogia/>

¹² <https://drama.hu>

ségek. Ezért 2023 tavaszán a harmadéves hallgatók személyesen is ellátogattak az Országos Széchényi Könyvtár Színháztörténeti Tárába és Történeti Fénykép- és Videotárába, valamint az Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet táraiba. Emellett módjuk volt megismerni a Petőfi Irodalmi Múzeumot, a Mesemúzeumot és az Országgyűlési Múzeumot, hiszen ezekben az intézményekben drámapedagógiai eszközöket is alkalmazó múzeumpedagógiai tevékenység zajlik, így ennek a gyakorlatába is betekintést nyerhettek. Ezzel párhuzamosan a fenti intézmények is képet kapnak a Pázmányon folyó egyetemi képzés sajátosságairól, így hangsúlyosabban meg tudnak jelenni a felsőoktatási sajátos igények a maguk fejlesztési koncepcióiban is.

Személyes kiválóság támogatása

A képzéshez kötődő innovációs elemek folyamatos működtetése, az alkotó energiák felszabadítása a tanulási-tanítási folyamat résztvevőiben mind az oktatók, mind a hallgatók tekintetében meghatározó jelentőségű, hiszen ezek az alapjai és mozgatórugói a személyes kiválóságok fejlesztésének, támogatásának. Az oktatók tekintetében az e területen végzett munka eredményessége önálló kötetek, szakmai tanulmányok megjelenésében, tudományos konferenciákon való részvételekkel igazolható. A hallgatók vonatkozásában pedig a hallgatói tehetséggondozás, különösen a tudományos diákköri munkák és az önállóan készített projektek/produkciók jelzik a szakmai fejlesztés eredményeit.

A szak tudományos elismertségét, a drámaképzés országos elismertetését jól szolgálják az oktatók által készített önálló kötetek, tanulmányok és szerkesztett kiadványok. Ezek közül kiemelhető Eck Júlia *Színház- és drámaismeret az oktatásban* (2020) és szintén általa szerkesztett *Változatok irodalom és dráma találkozására* (2023) című tanulmánygyűjtemény is. Ugyancsak említésre méltó *A gyermekkultúra Héroszai* kötet, amelynek szerkesztését szintén ő végezte.

A képzés szakmai megalapozását és az itt dolgozó reflexiós tevékenységeket szemléletesen tükrözik az egyetemi kötetekben megjelenő intézményi tanulmányok – amelyek többek között ezen írás alapvető forrásaként is funkcionálnak – illetve szak speciális területeit bemutató írások.¹³

A szak oktatóinak szakmai fejlesztését, az itt folyó képzés tudásmegosztását szolgálják a jelentősebb konferenciákon való részvételek. Ezek közül említésre érdemes, hogy a szak oktatói közül az Országos Neveléstudományi Konferenciákon 2017-től folyamatosan részt vesz Eck Júlia és Kaposi József. E folyamatból mindenképpen kiemelhető, hogy 2023-ban a szak oktatói, Golden Dániel, Eck Júlia, Körömi Gábor és Patonay Anita (Kaposi József elnökletével) egy önálló szimpózium *A színjáték pedagógiája, avagy a színjáték, mint pedagógiai projekt* keretében adtak számot kutató-fejlesztő munkájukról. Ugyancsak kiemelhető, hogy a kiemelt oktatók az elmúlt két évben felléptek a Nemzetközi Művészetpedagógiai Konferenciákon a *Héroszok* szimpóziumban. Tavalay Patonay

¹³ Pl. Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor (2023): A szociális kompetenciák fejlesztése a dráma szemléletmódjával. In.: Gombocz Orsolya-Szöke Milinte Enikő (szerk.): A mentorálás támogatása a Tanítsunk Magyarországot programban. PPKÉ, Budapest. 71-86.o.

Anita, Körömi Gábor, Eck Júlia előadásokkal, Kaposi József elnökként és opponensként, Patonay Anita opponensként is képviselte PPKE dráma- és színházismeret-tanár szakát. Ezen a konferencián egy nemzetközi kerekasztal-beszélgetésre is sor került a művészetpedagógia jövőjéről, melyben a művészeti ágak között a dráma területét Eck Júlia képviselte. Az idei konferencián öt oktatónk vett részt, két szimpóziumban is: Kaposi József, Eck Júlia, Körömi Gábor, Pap Gábor és Novák Géza Máté. A hallgatói személyes kiválóság fejlesztése szempontjából meghatározó jelentőségű a diákköri munka. Ezen a területen az elmúlt években a kezdeti lépéseket tudtuk megtenni, hiszen a szak csak három évre tud visszatekinteni. Indulásként mindenképpen figyelemre méltó, hogy a 2023. évi Tudományos Diákköri Konferencia Tanulásmódszertani szekciójában hat drámás hallgató mutathatta be pályaművét a 2023. április 18-21. között megrendezésre került szekszárdi országos döntőben (Fischer Vivien, Orbán Laura, Nándori Hanna, Martinez Mária, Szepessy Orsolya és Jaczkó Zalán). Közülük Jaczkó Zalán tagozatában *Drámásnak lenni vagy nem lenni...* című dolgozatával második díjat nyert. A bemutatott dolgozatok szakmaiságát az is jelezte, hogy az elméleti alapozás és a saját gyakorlat bemutatása mellett különféle módszertannal, céllal és eszköztárral rendelkező kisebb-nagyobb kutatásokat is tartalmaztak.

Komoly szakmai eredményként értékelhető, hogy a szakon az elmúlt két esztendőben készült két hallgatói öntevékenységen alapuló önálló színházi előadás. Elsőként hallgatói irányítással és részvétellel készülő, és 2022 júniusában a Keleti István Művészeti Iskola színháztermében bemutatott Jevgenyij Svarc *A sárkány* című drámájának előadása, Raschek Zsófia másodéves hallgató szervezésében és rendezésében. A hallgatói öntevékenység másik jó példája Orbán Laura szerkesztésében és rendezésében az *„Izgága Jézusok”* című, Latinovits Zoltánról szóló előadás, melyet a Veszprémi Petőfi Színház 2023 júniusában tűzött műsorára. Az előadásban a szak további hallgatói is felléptek: Kunszabó András, Szabó Bence és Borka Zsombor.

A hallgatói tehetségfejlesztés fontos terepe a hallgatók sokirányú elméleti és gyakorlati képzése során készített anyagok, feladatmegoldások, pl. a beadandók, óratervek, improvizációk, jelenetek és egyéb prezentációk, beszámolók. A szak oktatói a személyes kiválóság fejlesztése érdekében nemzetközi kapcsolatokat is igyekeznek kiépíteni, hogy diákjaink drámás vonalon is bekapcsolódhassanak az Erasmus program lehetőségeibe. Ennek érdekében a szakvezetés levélben keresett meg több európai felsőoktatási intézményt, de egyelőre nem jött létre olyan intézményes kapcsolat, amely kölcsönös hallgatói fogadásra is lehetőséget biztosítana.

Csoportos tanulás

A szak eredményes működése szempontjából kiemelt jelentősége van az oktatók közötti tudásmegosztásnak, csoportos tanulásnak. Ezért is nagy jelentőségű *Drámapedagógiai Tudományos Kutatóműhely* megalakulása (2022. november 28.), amelynek vezetője Kaposi József, tagjai Eck Júlia, Körömi Gábor, Golden Dániel, Patonai Anita, Phd oktatók. A kutatócsoport általános célkitűzése az, hogy a PPKE keretében folyó dráma- és színház-

ismeret-tanár képzés szakmai színvonalát hazai és nemzetközi mércével is a lehető legmagasabb szintre emelje. A kutatócsoport keretében belső továbbképzési rendszer működik, hogy mind szélesebb körben ismertté váljanak az oktatók által elért nemzetközi és hazai szakmai fórumokon bemutatott innovációs eredmények. A kutatócsoport széleskörű szakmai kapcsolatrendszert alakított ki az különféle hazai és külföldi felsőoktatási intézményekkel, színházakkal és egyéb, drámapedagógiához kötődő szakmai szervezetekkel.

A csoportos tanulás nagy fontosságú eleme a *Drámatanári Mentorműhely*¹⁴, amely 2022 novemberében került először megrendezésre. A szakmai összejövetelre a szak hallgatói és oktatói mellett a potenciális mentorok, azaz általános és középiskolákban dolgozó drámatanárok is meghívást kaptak. A rendszeres találkozási és továbbképzési alkalmakat nyújtó mentorműhely célja az is, hogy a rendszerint elszigetelten dolgozó drámatanárok számára a tapasztalatcserét, a jó gyakorlatok átadását, és ezen keresztül a nálunk végzetek későbbi munkájának, karrier-alakulásának folyamatát a végzés után nyomon tudjuk kísérni. Az első mentorműhelyen a nyitó előadást Gabnai Katalin tartotta és szakmai párbeszédre került sor Trencsényi László, a Drámapedagógiai Albizottsága elnökének vezetésével. A 2023-as rendezvényt Sipos Lajos nyitotta meg, majd Rusz Csilla nagyváradi drámatanár tartott bemutató foglalkozást és Nánay István vezetésével, korabeli felvételek nyomán felidéződött az 50 évvel ezelőtt a szegedi egyetemisták (többek között Paál István, Ács János, Solténszky Tibor, Árkosi Árpád, Dósa Erzsébet, Keserű Imre) által készített, ma már kultikus eseménynek tekintett *Petőfi rock* előadás.

A hallgatói csoportos tanulás egyik fontos mérföldkövének tekinthető a hivatásos színházakban tett évenkénti közös látogatás, amelynek első állomása a 2022. évi őszi Pázmány Nap keretében megszervezett, *Egy nap a Nemzetiben*¹⁵ program volt. Az esemény keretében a hallgatók részt vettek egy színházi próbán, színházpedagógiai foglalkozáson és szakmai beszélgetést folytattak Vidnyánszky Attilával, a Nemzeti Színház vezérigazgatójával is. E programsorozat folytatásaként 2023 őszén az *Örkény Színházban* töltöttek el egy napot a hallgatók, amelynek keretében különféle színházpedagógiai programokon vettek részt és beszélgethettek a színház dolgozóival, többek között Mácsai Pál igazgatóval is.

Szakfelelősi javaslatra került megrendezésre 2023. június 1-jén az első *Szakmai nap*, amelynek a margitszigeti *Kristály Színtér*¹⁶ adott otthont. A hallgatók színházi körülmények között próbálhattak és mutathatták be egymásnak is a félév során elkészült projektjeiket, a drámatanári képzés ezer arcát. A programban helyet kapott színpadi mozgásgyakorlat, dramatikus zenei gyakorlat, színházi nevelési előadás, színházpedagógiai foglalkozás és a hallgatók által írt, dramatizált és rendezett számos jelenet is. A szak oktatói által koordinált programban a jövő drámatanárai összesen tizenegy közös produkcióban csillogtathatták meg tehetségüket és szereztek közös tapasztalatot a szakon folyó felkészítő munka eredményeiről.

¹⁴ <https://btk.ppke.hu/esemenyek-vitez-janos-tanarkepzo-kozpont/dramatanari-mentormuhely-2>

¹⁵ <https://szinhaz.online/a-pazmany-peter-katolikus-egyetem-diajkait-fogadta-a-nemzeti-szinhaz/>

¹⁶ <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelo/dramatanari-szakmai-nap-a-kristaly-szinteren>

Közös jövőkép

A dráma- és színházismeret-tanári képzés jellegéből, a drámapedagógia szemléletmódjából adódóan nagy hangsúlyt fektet a hallgatókkal való partneri kapcsolat kialakítására, a lehetőség szerinti egyéni segítségadásra, konzultációra és a hallgatói öntevékenység támogatására. A szak indulásától az itt oktatók kiemelt célja a hallgatókkal való sokszálú partneri kapcsolat kiépítése és működtetése. A hallgatókkal való kapcsolatépítés sok tekintetben a diákok középiskolás tanulmányai során már megkezdődik, hiszen a szak oktatói részvételével folyó versenyeken (pl. ODTV, OKTV), vizsgákon (pl. emelt szintű dráma érettségi, OKJ színész vizsga) és rendezvényeken (pl. ODE fesztivál) mindig szóba kerül a VJTK keretében folyó tanárképzés mint lehetséges továbbtanulási irány. Ráadásul az OKTV versenyek eredményes hallgatóinak, a drámából érettségi vizsgát tett középiskolásoknak, illetve a gyakorlatos színész vizsgát tett fiataloknak a szak könnyített bemeneti feltételeket biztosít, ezzel is elősegítve a drámatanári továbbtanulást.

Már a szak indulásakor megfogalmazódott a hallgatók felé, hogy visszajelzéseikre, tanácsaikra, észrevételeikre szükség van ahhoz, hogy a képzés még jobban illeszkedjen a hallgatói igényekhez, és az indítást kezdeményező munkacsoport által elérni kívánt magas szakmai színvonalhoz. Ezért folyamatos az offline és online kapcsolat az oktatók és a hallgatók között, így minden félévben alkalmat kapnak a hallgatók a képzéssel kapcsolatos visszajelzések, javaslatok megtételére. Ezt igazolják az új KKK miatt átdolgozásra került mintatantervi változások (pl. a beszédtechnikai képzések időtartamának növelése a Pódiumi kommunikációs gyakorlatok kurzussal, összművészeti nézőpontú kurzus meghirdetése, vagy a szakmódszertani tárgyak közé bekerülő IKT keretében megjelenő Színpadtechnikai eszközök használata a dráma-, színjáték- és színházismeret-tanításban témakör) is.

Üzenetértéke van annak, hogy az egyetem drámapedagógus hallgatói és oktatói részvételével egy Facebook-csoport alakult, mely a járvány idején extra tartalmakat, színházi előadások felvételeit, színházi, színházi nevelési programokat ajánlott a tagoknak. Jelenleg folyik az előkészítése egy hallgatói kezdeményezésre alakuló diákműhelynek, mely a különböző évfolyamok közötti jobb együttműködést, egymás jobb megismerését és az egyetemi kulturális élet felpezsdítését tűzte ki célul. Úgy érezhető, hogy rengeteg kreatív alkotói energia van még a hallgatókban, és ennek megőrzése, becsatornázása a képzésben résztvevő segítőtanárok részvételével segíti a tanári pályát elkezdő pedagógusok művészeti alkotótevékenységét is.

A közös jövőkép és a képzés minőségfejlesztése szempontjából 2022 őszétől kezdődően évenkénti hallgatói kérdőíves felmérés segítségével is monitorozzuk a dráma- és színházismeret-tanár képzés tapasztalatait. A tapasztalatok, a visszajelzések összegyűjtése, a kérdőívek készítése és alkalmazása, a hallgatóktól felvett adatok jó kiindulást teremtenek az oktatók számára közös elemzési feladatok és kutatási tevékenységek megvalósításához. A kérdőíves forma alkalmazását megkönnyítette, hogy folyamatos email-kapcsolatban állunk a hallgatókkal, illetve a Google-kérdőív használata, amely viszonylag gyors adatfelvételt és értékelést tesz lehetővé.

A kérdőíves felmérések a képzés egészére utaló visszajelzések mellett különösen a hallgatók tanulási motivációjával és a pályaidentitással kapcsolatos kérdéseket állították középpontba. A publikálásra került elemzések (Eck, Kaposi, Körömi 2022, 2023) jól mutatják azokat a mintázatokat, amelyek a képzésben részt vevő hallgatók társadalmi-szociokulturális helyzetét, az elsajátítandó ismeretek iránti motivációjukat, illetve pályaidentitásuk alakulását jellemzik.

Természetesen, mivel sokféle helyről érkeztek, ezért sokféle elvárással vesznek részt a képzésben. A többség elkötelezett a képzés, a pedagógussá váláshoz vezető út iránt, de természetesen ebben a folyamatban nemcsak az egyetemi hatások, hanem a pedagógus szakma társadalmi megbecsülése is befolyással bír. Mivel a hallgatók különböző középiskolákból érkeztek, így különböző drámás előképzettségük is volt, ezt a készségtantárgyakkal, gyakorlatközpontú képzéssel, sok-sok készségfejlesztő, tréning-jellegű órával lehet kiegyenlíteni. Sokakat aggodalommal tölt el jövőbeli pedagógiai gyakorlatuk, s az, hogy a képzés mennyire készíti fel őket arra a munkára, amit majd igazi iskolai környezetben, igazi tanulási helyzetekben kell kipróbálniuk. A színházi munkával kapcsolatos tervek erős jelenléte mellett fontos és elsődleges cél még mindig a közoktatás a képzésben, ebből kiemelkedik a középiskolai tanárság, de jelen van a pedagógia számos más területe is a színházi neveléstől a gyógypedagógiáig.

A hallgatói visszajelzések arra is rámutatnak, hogy nagyon erős a képzésben résztvevők azon igénye, hogy minél hamarabb olyan gyakorlati tárgyakat ismerjenek meg, amelyek közvetlenül segíteni tudják a fejlődésüket. Ezért végiggondolandó a képzés továbbfejlesztésénél egy olyan strukturális átalakítás, amely a jelenlegi képzésben elméleti alapot segítő tárgyakként megjelenő kurzusokat nem az egyetemi képzés első szakaszába, hanem a későbbi évekre helyezi, és helyükre több, jelenleg a felsőbb évfolyamokon megjelenő gyakorlati kurzus kerülhetne.

Összegzés

Az írásból kitetszik, hogy a PPKE BTK VJTK keretében 2020 szeptemberében elinduló dráma- és színházismeret-tanár szak akkreditációját, indulását és működését a *rendszerben való gondolkodás* és partnerközpontúság határozza meg. Ennek háttérében a képzés elindítását szakmailag-szervezetileg koordináló szakemberek korábbi és jelenlegi munkássága áll. Az egyetemi képzés indítását és működését meghatározó oktatók szakmai, pedagógiai tevékenysége országos is szinten is jelentős, hiszen több évtizedes tudományos és szakmai munkát és különböző szintű együttműködést folytatnak a drámapedagógia szakmai és tudományos elismertetéséért. A partneri együttműködés szellemében végzett közös munka számos területen tudott eredményeket felmutatni, amelyek publikációkban, konferencia-megjelenésben és a Pázmányon való sikeres indításban is tetten érhetők.

Az írás a képzés beindítása és az első három tanéve főbb jellegzetességeit, eseményeit a partnerközpontú szemléletre fókuszálva mutatja be, kiemelve, hogy a szakjellegzetességeiből és az egyetemi feltételrendszerből következően a képzés döntően a Peter M. Senge nevéhez köthető *tanulószervezeti modellben* (Horváth 2022) valósult meg. Ezt

a megállapítást igazolja, hogy a rendszerben gondolkodás összekapcsolódott a *személyes kiválóság* középpontba állításával. Ez oktatók vonatkozásában széleskörű szakmai munkában, a hallgatók esetében pedig a személyre szabott felkészítési gyakorlatban és a sokszínű tehetséggondozásban, a tudományos diákköri munka aktív támogatásában, illetve a hallgatói öntevékenység kibontakozása terén érhető tetten. A tanulószervezeti modell működését igazolja a *csopartos fejlesztés* hangsúlyos megjelenése, amelyet a Drámapedagógiai Tudományos Kutatóműhely és a Drámatanári Mentorműhely létrehozása és működtetése, valamint a hallgatók öntevékenységen alapuló csoportos feladatmegoldásai igazolnak. A *közös jövőkép* kialakítását segítik elő az oktatók közötti sokszínű partnerközpontú gyakorlatok, különböző rendezvények, a hallgatók körében végzett felmérések, folyamatos szakmai konzultációk, visszajelzések, amelyek nyomán már több hallgatói kezdeményezés valósult meg, pl. mintatantervi változás, és önálló hallgatói kezdeményezésen alapuló projektek támogatása.

A dráma- és színházismereti szak tanulószervezeti modellje a képzés eredményessége mellett a kar egészére vonatkozóan is komoly minőségfejlesztési tanulságokkal szolgálhat, továbbá komoly versenyképességi potenciált is rejt magában. Veszélyforrás a jövőt illetően leginkább abban lehet, hogy 2024 februárjában a VJTK működésében jelentős személyi és szervezeti változások következtek be, amelyek többféle lehetséges forgatókönyvet vetítenek elő. Az egyik az eddigi szemlélet- és gondolkodásmód folytatást jelenti, a személyi, szervezeti és tárgyi feltételek javításával, a másik pedig olyan korrekciók beépítését, amelyek – szervezeti, költségvetési és egyéb előre nem látható szempontok nyomán – egészen más pályára állítják, új mederbe terelik az itt folyó szakmai tevékenységeket.

Irodalom

- Dráma és színház 10-14 éveseknek* Oktatási Hivatal 2021. 216. oldal (Tananyagfejlesztők: Almássy Bettina, Bujtor Anna, Eck Júlia, Golden Dániel, Kaposi József, Körömi Gábor Perényi Balázs, Szabó Zsófia, Uray Péter) ISBN 978-615-6178-83-1
- Dráma és színház 15-18 éveseknek* Oktatási Hivatal 2022. 160. oldal (Tananyagfejlesztők: Bujtor Anna, Eck Júlia, Golden Dániel, Hernádi Krisztina, Kaposi József, Keresztúri József, Kiss Gabriella, Pap Gábor, Perényi Balázs, Tóth Zsuzsanna, Uray Péter, Végvári Viktória) ISBN 978-963-436-241-8
- Eck Júlia 2015. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. *Drámapedagógiai Magazin* 2:5–6. hiv.
- Eck Júlia 2016. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 91–114.
- Eck Júlia 2020. *Színház- és drámaismeret az oktatásban*. PPKE, Budapest. hiv. ISBN
- Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor 2022. A dráma- és színházismeret-tanári képzés alapításának és a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen való indításának háttere, a képzésben résztvevő hallgatók tanulási előzményei, motivációi és pályaidentitásuk

- mintázata. In: Juhász Márta, Karainé Gombocz Orsolya, Mongyi Norbert (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. ISBN: 978-963-575-099-3 *hiv.*
- Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor 2023. A szociális kompetenciák fejlesztése a dráma szemléletmódjával In: *A mentorálás támogatása a Tanítsunk Magyarorszáért programban* (szerk. Gobócz Orsolya, Szőke Milinte Enikő). Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. ISBN: 978-963-308-462-5. https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/A_mentoral%C3%A1s_tamogatasa_levonat_leadásra_20230906.pdf (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Gabnai Katalin 2005. *Drámajáték 10–14 éveseknek – Színházaskönyv I.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. ISBN 978-963-19-4124-1
- Gabnai Katalin 2016. Kezdetek, fordulópontok, állomások – a dráma oktatás meghonosításáért. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 24–35.
- Golden Dániel 2017. Tapasztalat és nevelés: Dewey és a drámapedagógia. *Kézirat.* (Budapest)
- Horváth László 2022. A tanulószervezet kontextus-adaptált modellje a magyar köznevelésben a pedagógusok munkahelyi elégedettségének függvényében. *Iskolakultúra*, 32(4), 48–69. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.4.48> (Letöltés: 2024. 08. 01.)
- Kaposi József 2017. Drámapedagógia a tudományok fókuszában. *Új Pedagógiai Szemle* 2017/5–6: 61–68. [link](#)
- Kaposi József 2022. A drámapedagógiáról. *Magyaróra.* IV./4.: 408–414. ISSN 2676-976X
- Kilián István 2016. A 17–18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 19–23.
- Novák Géza Máté 2016. Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4:2.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2003. *Dráma, pedagógia, pszichológia.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Trencsényi László 2016. Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől. In: Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 44–62.
- Zsolnai József 1992. A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra.* 6–7. *hiv.*
- Változatok az irodalom és dráma találkozására (2023) Szerkesztette Eck Júlia PPKE
- Vojtek Ildikó 2020. Drámapedagógia – színházi nevelés, alkalmazott színház. *Új Pedagógiai Szemle* 5/6:59–69. *hiv.*

SZERKESZTŐI JEGYZETEK

Induló¹

Nyár van, perzselő meleg, de mire ez az írás megjelenik, az ősz is elmúlik, és feltehetően hideg szelek fújnak. Morzsolgatom magamban, hát elvállaltad... Megint nem tudtál nemet mondani... Ismét olyan felelősséget és feladatot vállaltál, ami tovább erodálhatja a naiv hit és a mániákus tevékenységkényszer nyomán egyébként is megkopó hitelességed. Miért vállaltad?

A kételyek és a remények előhívják régi, már-már elmosódott képeket. Hogy is kezdődött? A '70-es évek második felében a csepeli tanárképzőn Péntek Zolival (a későbbi könyvesboltossal) megalapítottuk előbb az Induló, majd a későbbekben irodalomtudós-sá lett Vilcsek Bélával a Kérdőjel című lapot. Igen, igen. *Induló és kérdőjel*. Címzavakban is visszaköszön a múlt.

Az idei nyár nagyon száraz, már-már elviselhetetlen a hőség. Szóval megint lapot csinállok – morzsolgatom magamban. És éppen most? Ráadásul a Pedagógiai Szemlé – pedagógusgyerekként – már iskoláskorom óta ismerem. Abban az elődök elévülhetetlen szakmai érdemeket hagytak örökül. Felvillan előttem Schüttler Tamás szemüveges, szakállas, intellektust sugárzó arca. Munkáját és személyét a 2000-es kerettantervi munkák során ismertem meg. Ő szerkesztette akkor a PedSzemlé, és ő lett számomra a minta-lapgazda, aki nemcsak a lapkészítés minden fortélyát ismerte, hanem elkötelezettséggel, kapcsolatrendszerrel, nyelvi-irodalmi felkészültséggel és munkavágyggyal dolgozott. Felidéződik bennem Mayer Jóska szerkesztői munkássága is, aki a 2000-es évek második felétől hasonló elkötelezettséggel és munkabírással, szinte egyszemélyes vállalkozásként vitte tovább a lapot, nem éppen ideális intézeti feltételek között. Nem is beszélve a most távozó főszerkesztőről, Takács Gézáról, akinek nagyon sokat köszönhetek, szakmailag és emberségében is. Ő tudta a 2010 utáni válságos időszakot követően tartalmában és vizualitásában is újjáteremteni a lapot.

Amikor (OFI-főigazgatóságom idején) hosszas külső-belső egyeztetés után elvállalta a szerkesztést, mondott egy igazán bizalomépítő mondatot: „Ne izgulj, nem lesz gond! Amely lapokat én eddig szerkesztettem, azok előbb-utóbb mind megszűntek!” Dzsungelharcosként szervezte újra a szerkesztőséget. Felélesztette a Magyar Pedagógiai Társasággal azt a szakmai kapcsolatrendszert, amelynek révén megmaradt a civilek szakmai kontrollja. Markánsan megjelenítette az igazságkeresők kérlelhetetlenségét (álltam is emiatt nemegyszer a szőnyeg szélén), az elesettek, a partszélre sodortak nézőpontját, amellyel a monori iskolában (is) nap mint nap találkozhatott. A megjelenő írásokban Géza a tudományosság igénye mellett a mindennapi, gyakorlati tapasztalatot is számon kérte. Most ragaszkodtam ahhoz, hogy továbbra is főmunkatársként jegyezze a lapot, mert a „végekről szóló visszajelzések” nélkül nem tudunk hiteles képet adni a hazai iskoláztatás világáról. Visszatekintve az elődökre, érzem és értem is, hogy sosem volt könnyű a nyilvánosságban a pedagógia világával foglalkozni. Az Új Pedagógia Szemlének mégis sikerült olyan fórummá válnia, amely a párbeszédet állította a középpontba,

¹ Az írás első megjelenése: 2018/9–10. szám (szeptember–október) 144–145. o.

pedagógiai iskolától, oktatáspolitikai oldaltól függetlenül mindenki számára, aki gondolataival hozzá akar járulni a nevelési-oktatási kérdések megoldásához, megvitatásához.

Tikkasztó a meleg, és fülledt az éjszaka. A csendes, növényt érlelő esőnek kevés az esélye, csak talán majd valamikor egy zivatar szünteti meg a levegőtleniséget. Nem könnyű, nem egyszerű a helyzet az iskola világában, jól látszik ez ma is. Az érkező hírek, legyen szó az igazgatók kinevezése körüli viharokról, az új oktatáspolitikai elképzelésekről, dokumentumokról, a határon túlról (Kárpátalja, Erdély) érkező kedvezőtlen hírekről. Sok a kétely, talán csak az idei Bolyai Nyári Akadémia megnyitója, a helyszín, a válaszúti Kallós-életmű maga, a lélekmentés ad valami reménységet.

Remények és kétségek... A következő időszakban az értékörzés lehet a lap legfontosabb feladata (gondolom magamban újra és újra), hogy folytassa az elődök által kijelölt utat és „eltakart csempészáruképp” továbbvigye azt a tudást és szemléletet, amelynek lényege, hogy hiteles, tisztességes, empatikus diagnózist adjon a hazai pedagógia világról, és segítse elő a párbeszédet iskolák, pedagógusok, vezetők, oktatásirányítók között. Továbbá, hogy híd legyen, amely a hazai és nemzetközi tudomány világa, illetve a mindennapok pedagógiai gyakorlata között vezet. Egyre nehezebb, mert kiveszőben van a másakra való odafigyelés, a kölcsönös tisztelet, a szolidaritás, a tényszerű érvek és ellenérvek „lovagias párviadala”. Különösen nehéz így az olyan szaksajtó szerepe, amely nem a megfellebbezhetetlen igazságok kimondására, hanem az elemzésekre és a reflexiókra kívánja helyezni a hangsúlyt.

Kételyek és remények között kell a továbbiakban is törekedni a lapban a párbeszéd fenntartására a Magyar Pedagógiai Társasággal, a pedagógusokkal, a felsőoktatás képviselőivel és természetesen az oktatáspolitikával. Azért hangsúlyozom továbbra is a párbeszédet, mert ez azt feltételezi, hogy sokféle vélemény van, és abból indul ki, hogy ez így jó, így természetes, így fenntartandó. Ez azt is jelenti, hogy lehetnek, lesznek – miként voltak is – olyan írások, amelyek a végeken dolgozók tisztességes helytállásáról, a vállalhatatlan munkakörülményekről, a tehetségek felkarolásáról vagy elherdálásáról tudósítanak, így az írások a felelőtlenséget, a szakszerűtlenséget, a kapott talentummal, javakkal való gazdálkodás érdemtelenységét is feltárhatják.

Egy párbeszédre ítéltetett lap nem tehet másként, mint hogy nem csak az elé varázsolt világot, a „tiszta szobát” mutatja meg, hanem „a porta egészét” igyekszik bejárni. A tények elől nem fordíthatjuk el tekintetünket, nem mismásolhatjuk el jelenlétüket, mert tisztességgel tartozunk olvasóinknak, magunknak és remélt hitelességünknek.

Konferenciák árnyékában²

November és december eleje évek óta hagyományosan a neveléssel kapcsolatos konferenciák időszaka. Idén is volt tíznél is több, vidéken, illetve a fővárosban. A konferenciák témái változatos mintázatot mutatnak: így az egyik tanácskozás fókuszja a tanárok digitális együttműködése és hálózatba szerveződése³ volt, egy másiké pedig alapvetően pszichológiai megközelítésben a nevelési-oktatási intézményi dolgozók regenerálódásának kérdései.⁴ Egy budapesti – az Oktatási Hivatal által koordinált – rendezvényen az iskolafokozatonkénti pedagógiai átmenetek problematikája állt középpontban.⁵ Szombathelyen a résztvevők az aktuális szakértői feladatok kérdéskörét vitatták meg,⁶ Esztergomban pedig a tanítóképzés és a pedagóguspálya időszerű problémái fogalmazódtak meg.⁷ A *Mentés Másként* címet viselő konferencián a hazai és határon túli történelemoktatás előtt álló kihívások számbavételére került sor.⁸

A konferenciák közül a XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia (november 8–10. ELTE PPK) természetes módon emelhető ki, már csak a résztvevők sokasága és a hagyományosan magas szakmai színvonal miatt is. Ebben az évben a központi cél a kutatási sokszínűség, az oktatási gyakorlat és az együttműködés (kollaboráció) különböző formáinak bemutatása volt. Lapunk szerkesztői is szívesen részt vettek volna az ott folyó diskurzusokon, de sajnos nem sikerült térítésmentes „szabad-jegy” kapnunk, így csak a szervezők által készült beszámolót (Fehérvári Anikó és Széll Krisztián írása) tudjuk majd közölni következő lapszámunkban, és sajnálatosan nincs módunk a konferenciáról saját reflexióval élni.

Magam több konferencián vettem részt különféle szerepekben, és összességében az volt a benyomásom, hogy a szakmailag nívós programokban nem jelent meg kellő súllyal a gyermekek eredményes fejlesztésére koncentrálnó nézőpont. (Mostani lapszámunkban viszont hangsúlyosan jelen van a gyerekekre koncentrálnó pedagógia.) A pedagógiai fejlesztések és a gyerekek világa közötti ellentmondásra egyébként a hajdúszoboszlói Köznevelés, Szakképzés, Pedagógusképzés, Innováció – XX. Országos Köznevelési Konferencia zárószavában is utaltam. Az alábbiakban az ott elmondott gondolataim szerkesztett (és rövidített) változatát adom közre azzal a céllal, hogy a gyerekek eredményes fejlesztésével kapcsolatos aggodalmaimat széles körben megosszam.

„A megnyitón hallhattuk, hogy több mint 1200-an jelentkeztek a SULISZERVIZ által szervezett huszadik, jubileuminak tekinthető konferenciára. A háromnapos rendezvényen részt vett az oktatáspolitikai szinte minden meghatározó szereplője (államtitkárok, helyettes államtitkárok, elnökök és főigazgatók), közel húsz plenáris előadásra került

² 2018/10–11. szám (november–december) 144–145. o.

³ <http://digitalispedagogus.hu/>

⁴ <http://pedagoguskepzes.hu/>

⁵ https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/budapest/opn_osszefoglalo2018

⁶ https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/zalaegerszeg/zalaegerszeg_rendezyenyek?printMode=true

⁷ <http://tantrend.hu/hir/tanitokepzes-es-pedagoguspalya-aktualis-kerdesei-es-kihivasai>

⁸ <http://tanaritagozat.tortenelmatarsulat.hu/program/22/>

sor, és tizenhárom szekcióban zajlottak workshopok, ahol a különböző új fejlesztéseket, innovációkat ismerhettünk meg. Mindezt jól kiegészítették azok a tananyagfejlesztéssel kapcsolatos kiállítások, amelyeket itt az elmúlt napokban láthattunk. Imponálóak a számszerűsíthető adatok, amelyek azt sugallják, hogy az elmúlt időszakban számos országos és helyi szintű innováció valósult meg.

Mindez hangsúlyosan azt sugallja, hogy egyre jobban teret nyert a tevékenységalapú és tanulóközpontú, továbbá felhasználóbarát megközelítés. Mindezek mögött ezernyi jó szándék, jóakarát is azonosítható. E sok pozitívum mellett ugyanakkor óhatatlanul megfogalmazódik a kétely, amely minden szakmai és tudományos eredmény egyik legfontosabb kísérőjelensége. Az előbbieken Csapó Benő a konferenciára vonatkozóan azt idézte József Attilától, hogy „Húsz esztendőm hatalom”. Nekem egy másik gondolat villant be a fiatalon elhunyt költőtől: „Gyémánt-hegyen állunk / De zsebünkben kavicsok vannak.”

A konferencia egésze arról győzött meg, hogy egyre jobban érvényesülnek a kutatásokban és fejlesztésekben a tudományos normák, alakulnak a különböző szintű és szervezett-ségű tanulási-tanítási hálózatok (bár ezek kapcsolódási módjairól ma jobb nem beszélni). Az iskolákban mindenhol van már *KRÉTA*, ami több, mint íróeszköz. Egyre szakszerűbben működik a pedagógusminősítés, hódít az élménypedagógia minden szinten és minden formában, az ajtónk előtt áll a digitális „cunami”, már látótávolságban van a mesterséges intelligencia széles körű alkalmazása, sőt, a *robottanárok* kora is belátható időn belül eljöhethet. Ma már szinte minden *okos*: a tanterv, a tankönyv, és reményeim szerint a diákok is. A szakszerűséget új és egyre nagyobb adatbázisok segítik, így már van *Big Data* is.

De hol vannak – önkényesen fogalmazva – a *Big Eredmények*?

Ha megnézzük a közoktatás indikátorairól kiadott MTA-kiadványt,⁹ akkor azt tapasztaljuk, hogy minden lényeges mutatóban – legyen szó szövegértésről, matematikai gondolkodásról, természettudományos szemléletmódról – nem nő, hanem csökken a hazai diákok teljesítménye. Egyetlen lényeges indikátorban látunk növekedést, ahol pedig nem kellene, és ez a korai iskolaelhagyás, vagy más néven a végzettség nélküliek számaránya. Ez az, ami növekszik, ez jelent meg mint kedvezőtlen tendencia. Amivel legalább egyenértékű probléma, hogy a „végeken” dolgozó pedagógusok a nevelési-oktatási folyamatokhoz kapcsolódó gondokat – amelyeket itt mi problématérképen azonosítottunk – labirintusként élik meg a mindennapokban. Félő, hogy ugyanígy tekintenek a régóta megoldatlan problémákra az oktatásirányítók is. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy mi a magyarázata annak, hogy az oktatási rendszer szinte minden szereplője a maga szintjén Pilátus kérdésére a jó választ adja, mégis Barabás neve tölti be a kommunikációs teret.

Természetesen a kialakult helyzet sokféle okból és hosszú idő alatt alakult olyanná, amilyen. Sokak felelőssége benne van, így természetszerűen az enyém is, és a Konferencia vissza-visszatérő résztvevőie is, persze mindenkié más és más mértékben. Tudom, hogy nem jó egy ilyen jó hangulatú konferenciát felkavaró kérdéssel zárni, de reményeim szerint a későbbiekben megvalósuló fejlesztések majd nemcsak helyi szinten, hanem az egész ország szintjén meghozzák a várva várt eredményeket.”

⁹ A közoktatás indikátorrendszere. http://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatasi_indikator-rendszere_2017.pdf (2018. 12. 12.)

Jó iskolát mindenkinek!¹⁰

Ez a lapszám többek között a tanulás nehézségeiről, az esélyteremtés és a minőségi oktatás összetett problematikájáról, valamint az életmentés iskolai taníthatóságáról is szól. Ennek kapcsán a hazai közoktatás világát illető, elodázhatatlan életmentési szükségességről írok.

Az agglomerációban lakom, és szinte minden reggel 7 óra körül, többségében diák-társaságban, a megállóban várom az autóbust. Közben látom, hogy az araszoló kocsi-sorban egymást érik a gyermekeket szállító autók. A szülők – a lassú forgalomtól idegesen – viszik gyermekeiket iskolába. A gyermekek álmosan és kissé bágyadtan figyelik az ablakon keresztül a külvilág ébredését, zsongását. Megérkezik a busz, fölszállunk. Ülőhely már nincs – az idősebbnek való helyátadás errefelé már kiment a divatból –, így állva és néha egymásba is kapaszkodva zötyögünk a főváros felé. Az iskolába igyekvő 12–18 éves fiatalok többsége kialvatlanul, fáradt tekintettel vagy félálomban figyeli a körülötte zajló eseményeket. Néhányan a telefonjukat nézegetik, zenét hallgatnak, esetleg tankönyveket bújnak. Legalább fél óra, mire megérkezünk a végállomásra, és a többség újabb járműhöz rohan, mert becsengetésére be kell érnie a tanterembe.

Miközben átszállok a villamosra, azon morfondírozom, miért kell ezeknek a kiskamaszoknak, kamaszoknak naponta oda-vissza egy-egy órát utazniuk? A villamoson valamikori tanítványom ül mellém. Ő is munkába igyekszik, többgyermekes anyuka, egy településen lakunk. Igazi hátrányos helyzetből indulva diplomát szerzett, és ma az „emberminisztérium” uniós programjait koordináló hivatalában dolgozik. Elkezd mesélni elsős gyermekének iskolai beíratását. Hétféle papírt kellett le- és kitöltenie. Az igazgató öntudatos szakmai meggyőződéssel tájékoztatta a szülőket, hogy ilyen és ilyen szempontok – „átugrandó égő karikák” – alapján válogatják ki a különböző típusú osztályokba a jelentkezőket. Az anyából árad a keserűség és a düh. Válogatnak a jövőbeni kiselsősök között? Mi alapján? Nem is íratja be idén az elsőbe, jövőre pedig majd inkább utaztatja a fővárosba gyermekét!

Más. Munkatársnőm meséli, hogy gyermeke, akit hónapokig egy országos hírű angoltanár készített fel, az angol középiskolai felvételin az egyik iskolában a megszerezhető 50 pontból 42-t kapott, a másik helyen 28-at. Miként lehetséges ez? – kérdezi tőlem. Hogy érvényesül az egységes tantervi elvárás? Mit néznek a felvételiztetők és mi szerint pontoznak? Szimpátia, lélekjelenlét, protekció – sorolja a vélt válaszokat. Értetlenkedve rázom a fejem, széttárom a kezem, és valami közhelyes biztatást mormolok.

Ismét más. A családban beszélgetünk arról, hogy a nyolcadikos Máténak, aki egy főváros melletti gazdag előváros – jó színvonalúnak tartott – általános iskolájának a kezdetektől jeles átlagú tanulója, közepesre sikerült a középiskolai írásbeli felvételi, így biztosan nem veszik fel a kinézett gimnáziumba. Hiába működte az anyuka éveken át az osztályban a felvételire készülő feladatmegosztó belső elektronikus hálózatát, és hiába járt Máté felvételi előkészítőre is. Az eredményt a fiú természetesen kudarcként éli meg, és iskolai osztályzatai azóta romlanak. Olvasom a Hivatal nyilatkozatát a középiskolai felvételikről. Az idej felvételi, miként a korábbiak is, mérési-értékelési szempontból tökéletesen működött. A csatolt diagram jól mutatja az eredmények normál eloszlását, így

¹⁰ 2019/1–2. szám (január–február) 144–145. o.

indokolatlan a gyerekek, szülők, általános iskolák felháborodása. A felvételi jól szolgálja a válogatást, a versenyt, hiszen az eredmények alapján a legjobb iskolák szakszerűen ki tudják majd választani a jók közül a legjobb diákokat. Tehát a több ezer gyerek felvételi kudarcra egyéni tanulási, szociális probléma. Eszerint az állami vizsgarendszernek csak a mérés, a válogatás szempontjai szerint kell jól működnie? – teszem fel magamban a kérdést. És az oktatáspolitikai dokumentumokban rögzített célok: a méltányosság, az esélyteremtés és egyéb tágabb társadalmpolitikai összefüggések?

Késhegyig menő harc folyik szülők és szülők, gyerekek és gyerekek között a jó iskolai helyekért. Ismerve a hazai iskolarendszert, a harci kedv teljességgel érthető, hiszen az elmúlt évtizedekben számos hazai és nemzetközi felmérés igazolta, hogy hazánkban, európai mércével óriási az iskolák és iskolák közötti különbség. Így aztán a gyerekek jövőjére figyelő szülők minden áldozatra, küzdelemre képesek a lehető legjobb iskolai helyekért.

De joggal adódik a kérdés: miért nincs minden kisvárosban (településen) olyan iskola, amit a szülők és a gyerekek többsége jónak talál? Olyan, ahova reggel nem kialvatlanul és már eleve fáradtan érkeznek a gyerekek, olyan, amelybe a diákok szívesen járnak, és a szülők is úgy érzik, hogy gyermekük fejlesztése garantáltan biztosított. Ahol a délelőtti színvonalas tanítás mellett a délutáni sportolási és művészeti tevékenység is mindenki számára elérhető. Olyan, amelyben az iskola „rejtett tanterve” az együttműködés kultúráját, és nem a versengést preferálja, amelyben a diákok a szolidaritásból is egy életre szóló leckét kapnak.

Tisztában vagyunk-e azzal, hogy a jelenlegi viszonyok milyen módon ártanak a gyerekeknek, teszik tönkre a családi életet és károsítják a társadalmi és természeti környezetet? Hogy a jelenlegi állapotok mennyivel költségesebbé, és a résztvevők számára mennyivel nehezebben elviselhetővé teszik a diákéveket annál, mintha minden gyermek egységesen jó színvonalú iskoláztatásban részesülne? A kialakult helyzetért mennyiben felelős a társadalmi struktúra, a közhangulat, a köz- és oktatáspolitikai, az oktatásirányítás- és kutatás, a tanító- és tanárképzés, a pedagógiai sajtó és bárki – így e jegyzet írója is –, aki az elmúlt évtizedekben valamilyen döntési pozícióban volt?

Remélem, egyetértünk abban, hogy sürgető lenne a jelenlegi állapotok mielőbbi megváltoztatása, mert ez egyszerre közérdek – még ha egyéni érdekeket sért is – és a *jövő életmentési szükséglete!* Hosszú távú, társadalmi, szakmai konszenzuson alapuló, átfogó stratégiára, cselekvési tervre és az átalakítás anyagi forrásait biztosító közpénzre, valamint a végrehajtásban összefogásra, szolidaritásra, állhatatosságra és következetességre lenne szükség. Milyen szép is lehetne, ha néhány éven belül mondjuk 3000 (vagy valamivel több) kosszerűen felszerelt, gyermeki-szülői igényeknek megfelelő iskola jönne létre, ahol (ki)válogatás nélkül együtt tanulhatna minden rangú és rendű gyermek. Szakmailag felkészült, elkötelezett, magas szakmai-társadalmi presztízsű, jól megfizetett pedagógusok vezetésével. Nem érne meg minden erőfeszítést, önkorlátozást, áldozatot és közpénzt, hogy minden tekintetben gyermekbarát környezetben „készülhessen a jövő”?

Lehet, hogy ez naiv gondolat, mégis javasolom, legyen össztársadalmi ügy a „*Jó iskolát mindenkinek*” programja, amely nemcsak a kiválogatottak, hanem minden iskolás gyerek társadalmi felemelkedését és eligazodását, a tisztas felnőtt életet garantálhatja.

Kiáltások¹¹

Nehéz ma az oktatás világával, s különösen jövőjével foglalkozni, hiszen korábban nem tapasztalt ütemben és mértékben változik körülöttünk a természeti és társadalmi környezet. A globális és lokális kihívások ráadásul együttesen és komplex módon tesznek próbára minket. A klímaváltozás, a „dél” népességrobbanása, az „észak” elöregedése, a migráció, a társadalom peremére szorult csoportok arányának növekedése, a digitális technológia többszintű behatolása a mindennapokba és az oktatás világába önmagukban is kihívások, de együttes jelentkezésük mindenképpen korszakos jelentőségű.

Egyre nehezebb azonosítani azokat a nevelési-oktatási célokat, tartalmakat és módszereket, illetve azokat a képességeket, amelyekre a jövő társadalmában, gazdaságában, szellemi életében szükségünk lesz. Napról-napra anakronisztikusabb a városok közepén található nagy betonépület, a hagyományos iskola, „*amelyet számos, pontosan ugyanolyan teremre osztottak és minden teremben padok és székek sorakoznak.*” (Harari)

Ma már egyre többen látják be, hogy a modern nemzetállamok kiépüléséhez és az ipari forradalomhoz köthető intézményes iskolarendszer világszerte – ahol csak áll még – komoly válságban van. Az oktatáskutatás és a rendszerszintű pedagógiai gyakorlat a régi helyett nem alkotott új, a változó és differenciált feltételrendszerhez igazodó, életképes alternatívát. Különösképpen nem olyat, amely egyszerre tudja kezelni a versenyképességi elvárásokat, a társadalmi és szociokulturális különbségekből adódó esélyegyenlőtlenségeket, a közösségi és az egyéni tanulási utakat és az ezekhez fűződő érdekeket, a szellemi-lelki-testi fejlődés harmóniájának szükségét – vagyis biztosítani azt, hogy az ember ember maradhasson.

Az oktatás világában persze vannak olyan oktatáspolitikai beavatkozások (pl. a PISA-sokkot követők között), amelyek a válságjelenségek eredményes kezelését szolgálhatják. Adekvátságuk adatokkal, tényekkel is igazolható. Érdemes fölidézni azt a beavatkozási csomagot, amelyet az OECD közel egy évtizede ajánlott. Íme a javasoltak summája:

- a lokális szereplők (intézmények) szakmai önállóságának megerősítése,
- az intézmények tanítási-tanulási képességeinek intenzív fejlesztése,
- minden egyes iskolát és minden egyes tanulót elérő eredménymérő és visszajelző rendszerek kiépítése,
- minden egyes iskolát elérő ösztönző mechanizmusok elindítása (pl. az eredményességi mutatók nyilvános elérhetőségével),
- a pedagógusi munka professzionalizálásának az oktatáspolitikai középontjába állítása,
- a pedagógusok és az iskolavezetők képességeinek a teljes életpálya során történő fejlesztése.

A fenti javaslatok mentén is érdemes e lapszám írásait olvasni, hogy a közölt anyagok – kiáltások! – milyen folyamatokról, tapasztalatokról tudósítanak. Hiszen ennek tükrében tudjuk csak értelmezni átalakuló világunk, a Föld dübörgését... „*Hiába fűröszöd önmagadban, / Csak másban moshatód meg arcodat.*” (József Attila: *Nem én kiáltok*)

¹¹ 2019/5–6. szám, 144–145. o.

A művészeti nevelés¹²

A tanévkezdést megelőzően több, a művészeti nevelés kérdéseivel foglalkozó szakmai tanácskozáson vettem részt. Az egyik, amelynek a Pesti Magyar Színház adott otthont, a drámapedagógia és színházi nevelés ügyével foglalkozott. A másiknak, amely a Magyar Állami Operaházban zajlott, a zenei nevelés állt a középpontjában. Mindkét tanácskozást fontos minisztériumi emberek nyitották meg, és értelemszerűen ott voltak a különböző művészeti, tudományos és szakmai civil szervezetek is. A középpontban – mindkét esetben, bár eltérő hangsúlyokkal – a *mindennapos művészeti nevelés* programjának meghirdetése állt.

Üzenetértékű – és a hazai oktatásirányítás helyét és súlyát is mutatja –, hogy mindkét tanácskozásnak a kulturális szféra intézményei adtak otthont, és a közreműködők többsége is a művészvilág képviselője volt. A magyarázat talán az lehet, hogy a művészek ráébredtek: ha az iskolarendszer művészeti tanórái nem varázsolják el a gyerekeket, nem szerettetik meg a művészeteket és ennek nyomán nem válik jövőendő életmódjuk részévé az értékőrző és értékteremtő kulturális intézmények látogatása, akkor ők maguk bizony légüres térbe kerülhetnek. (Ami persze csak egy kisebb gond ahhoz képest, ami – további következményképp – az embernek mint humánus lénynek megszűnésével járna.)

Sajátosan éreztem magam a tanácskozásokon. Nem azért, mintha nem értenék egyet az ott megfogalmazott célkitűzéssel, hanem mert a meghirdetők mindkét összejövetelel újdomságként harangozták be a mindennapos művészeti nevelés közoktatási programját. „Megállt az idő?” – kérdeztem magamban. A 2008-as VII. Nevelésügyi Kongresszus művészeti neveléssel foglalkozó szekciójában ugyanis ez a célkitűzés már megfogalmazódott, noha a konferencia hivatalos ajánlásai között nem szerepelt. Ugyanakkor a 2012-es, ma is hatályos Nemzeti alaptantervben szó szerint benne van a *mindennapos művészeti nevelés* – mint az általános iskolában legalább alsó tagozaton megvalósítandó cél. Eszerint a jószándékú és támogatandó kezdeményezések szószólói nem elég tájékozottak, vagy maga az oktatásirányítás szenved sajátos emlékezetkiesésben?

Mi a magyarázata e tájékozatlanságnak? Az egyik lehetőség, hogy a vég nélküli átszervezések, a különböző célzatú változtatási kényszerek és az ezzel járó személycserék már-már veszélybe sodorták a nemzedékek közötti párbeszéd közös nyelvét és a kollektív emlékezetet. A másik, hogy az értelmetlenül felkorbácsolt politikai megosztottság a különböző szakmai műhelyek közötti párbeszédet is jelentős mértékben korlátozottá vagy süketek beszélgetésévé tette. (Ez többek között azzal a következménnyel is járt, hogy a politika nemcsak amortizálta ezeket a szervezeteket, hanem az elmúlt negyedszázad előremutató – bár tudom, néhol vitatható – újítási szándékai alig-alig jelentek meg a mindennapi gyakorlatban.)

A harmadik: nem vagyunk képesek – mert erre is sok a példa – jókor és jól fogalmazott oktatásfejlesztési célokat implementálni, még akkor sem, ha a feltételek kivételesen adottak lennének. Nem vagyunk képesek a megfogalmazott célokat elvégzendő feladatokra, illetve részfeladatokra bontani és ezeket tervezetten, szervezeten, következetesen és eredményesen végrehajtani, a folyamatot állandóan ellenőrizni, és ha szükséges, szakszerűen korri-

¹²2019/7–8. szám, 144–145. o.

gálni. Ha problémát észlelünk az eredményekben vagy a végrehajtásban, ahelyett, hogy szakszerűen mérnénk és elemeznénk, inkább az egészet leradírozzuk, egy új plánummal rukkolunk elő. Pedig csak egy újabb, majd később félbemaradó reformba kezdünk bele.

Azt látjuk, hogy 1995-től a NAT-ban a Művészetek (ének-zene, vizuális kultúra, mozgóképkultúra- és médiaismeret, dráma és tánc) hiába alkotnak egy műveltségterületet, mégsem elég szerves, nem rendszerszerű köztük a kapcsolat. Nem építenek kellően a közösen fejleszthető képességekre, a közös vagy hasonló kultúrkincsre, az egy-egy területen megjelenő új művészetpedagógiai megközelítésekre és gyakorlatra. Miközben mindegyik művészeti ág vívja a saját napi élet-halál harcát, többek között a csökkenő tanulólétszámmal, illetve az egyre inkább technokrata módon szabályozó és digitálisabbá váló, a források szűkülését hozó feltételekkel. Sajátos érdekeit mindenki az egyéni kijárás kihalhatatlannak látszó hazai hagyományával kívánja érvényesíteni. Pedig a tanácskozások egyik fontos üzenete az lehetne, hogy erősíteni és bővíteni kell a szakmai párbeszédet; a különböző érdekelt szereplőknek meg kellene hallaniuk egymás hangját, a rivalizálás helyett az együttműködés kultúráját kellene gyakorolni.

Mielőbbi felismerése azért is szükségszerű, mert éppen a művészeti nevelés (jelesül a tehetségfejlesztés) során felismert tudás és az alkalmazott speciális eszközök, egyedi módszerek lehetnek leginkább mintái a legifjabb generációk felől és a munka világából érkező új kihívásokra adandó válaszoknak. Az új OECD *Future of Education and Skills 2030* projektjében megfogalmazódott, hogy a jövő munkaerőpiaci bizonytalansága miatt ki kell egészíteni a korábban megfogalmazott kulcskompetenciák rendszerét és az ún. transzformatív kompetenciákkal: *az új értékek létrehozására való képesség (creating new value), a konfliktuskezelés (reconciling conflicts and dilemmas), a felelősségvállalás (taking responsibility)*. Sőt a legújabban még radikálisabb javaslatok születtek a meglévő keretrendszer módosításakor, miszerint az új kulcskompetenciák súlypontjai a következők lennének: *a jövő kezelése (future's literacy), a személyes világ „menedzselése”, avagy a belső integritás megteremtése (personal competencies)*, illetve egy olyan perspektíva, mely a kompetenciákat általában nem individuális, hanem közösségi szempontból közelíti meg (*collective competencies*).

Talán a fentiekből is érzékelhető, hogy a hihetetlen sebességgel felgyorsuló, a hagyományos tanítási tereket, kereteket, tartalmakat, módszereket és szerepeket megkérdőjelező „oktatási világválság” csak egyedi, új alapokon álló kreatív innovációk sokasága és a közös fejlesztések hálózatba rendeződése által haladható meg. Ebben a folyamatban pedig a művészeti nevelés akkor kerül fontosságának és rangjának megfelelő helyre, ha szereplői nem a rövid szavatosságú döntéshozók erejében, hanem az oktatás és a kultúra évezredes összekapcsolódásában és a különböző művészeti ágak érdekegyeztetéséből fakadó szinergiában és erőben bíznak. Miközben széles körben tudatosítják, hogy ez a terület tradicionálisan fejlesztés- és gyerekközpontú, ahol a kooperativitás és a kreativitás *kikerülhetetlen*, továbbá régtől bevált gyakorlat a személyre szabott tanulási mód, az egyéni fejlesztési terv, valamint a mester és tanítvány viszony egyenrangúsága.

Alkalmazni kellene azt a tudást, hogy az oktatás olyan komplex rendszer, amelynek sok szereplője van, differenciált értékekkel, érdekekkel, és ahol a változtatások csak a különböző helyzetű és érdekű csoportok kompromisszumai révén valósíthatók meg.

Fenntarthatóság problémái¹³

Szerénytelenség nélkül írhatom, hogy – miközben ismét intézményi átalakítás folyik körülöttünk, alattunk és felettünk, és a lap folytathatósági kérdései is vészjóslóan felmerülnek –, mégis egy nagyon izgalmas, húsba- és jövőbe vágó kérdésekkel foglalkozó lapszámot sikerült produkálnunk. Úgy látszik, a szerkesztőségben vészhelyzetben mindenki a legjobb formáját hozta. De így van-e ez a globális természeti és iskolán kívüli/belüli vészhelyzetek esetén is? Erre keresik többek között a válaszokat a lapszám írásai. Hónapokkal ezelőtt a szerkesztők eldöntötték, hogy az év utolsó előtti száma a fenntarthatóság, a környezeti nevelés és – kissé áthallásosan – az iskolai légkör kérdéskörét dolgozza fel. A döntésben szerepe volt annak is, hogy a 2012-es NAT is kiemelt nevelésifejlesztési célként fogalmazza meg mindkét témát. Tehát kíváncsiak voltunk arra, hogy a „klímaügy” miként van jelen a közgondolkodásban és az iskola mindennapi gyakorlatában. Döntésünk eredményes megvalósítását az is segítette, hogy a tanszabadság kérdéskörével felforrósított nyár folyamán – mondhatni véletlenszerűen – jó néhány, a témakörhöz kapcsolódó írás érkezett.

Amikor a lap koncepciója készült, nem is számítottunk rá, hogy az indián nyár folyamán mennyire forróvá válik nemcsak a körülöttünk lévő környezet, de ez a téma is. A hetekben ült össze például a Felelős Értelmiségiek Szövetségének konferenciája, ahol Vida Gábor akadémikus fogalmazott meg a „klímaügy” kapcsán riasztó előrejelzéseket. *„A gazdasági növekedés közben a Föld fikarcnyit nem nő, a természet bajban van. A bioszféra 10 millió éves távlatban regenerálja magát, de az embernek nincs ennyi ideje. A különálló tényezők a globális rendszerben egymást felerősítve, hirtelen nem várt változásokon keresztül egy katasztrófa lehetőségét vázolják.*

*Nagy az esélye, hogy a pleisztocénből átléptünk egy másik, a „forró Föld” ciklusba. A legrosszabb forgatókönyvek szerint elérhetjük az eocén szintjét, amikor az Antarktiszon erdők, Grönlandon pedig pálmák nőttek, és mivel nem volt jég, sokkal magasabb volt a tengerszint.”*¹⁴ Vagyis karnyújtásnyira van tőlünk az apokalipszis.

Tulajdonképpen erre az aggodalomra rimelnek azok a válaszok is, amelyek a lapszám körkérdés rovatához érkeztek: *„Klímadiskurzus nélkül nem tudjuk kitalálni, hogyan csökkentjük a klímaváltozás mértékét, és hogyan alkalmazkodjunk a bekövetkező változásokhoz. De a diskurzus önmagában nem elég. Ha diskurzusaink eredményeképp nem kezdünk bele a közösen elhatározott cselekedetek végrehajtásába mind egyéni, mind társadalmi szinten, akkor nem érhetünk el eredményeket”* (Varga Attila). *„Most kezdünk rájönni, hogy társadalomtudósok is kellenek, vagy kellett volna, hogy ezt az egyszerűnek látszó környezetpolitikai aktust végigvezessük valamenynyi társadalmi rendszeren, hogy folyamatosan menedzselni tudjuk az éghajlatváltozás körüli, vagy úgy általában a környezeti ügyeinket. Mert az éghajlatváltozás valójában egy makacs, sok mindennel összefüggő társadalmi probléma”* (Jankó Ferenc).

¹³ 2019/9–10. szám, 200–201. o.

¹⁴ Forrás: https://index.hu/techtud/2019/10/31/klimavaltozas_forro_fold_metan_aszaly_felmelegedes_felelos_ertelmiseg/

A hamburgi ECERkonferencia nemzetközi résztvevői az oktatáskutatók felelősségét is felvetették, tanácskozásukon megállapítva: „Az oktatáskutatás csak akkor tud érdemben bekapcsolódni az emberiség jövőjének a kialakításába, ha részesévé válik ennek a tanulási folyamatnak. ... Egy olyan korban élünk, mikor kérdéssé vált, hogy a nevelők jobban ismerik-e a világot, mint a tanulók, sőt, egy olyan korban, amikor felmerül annak a lehetősége, hogy az oktatás globális rendszere sokkal inkább hátráltatója, semmint elősegítője az emberi civilizáció fennmaradásának” (lásd Varga Attila és Barna Orsolya tudósítását).

A Carol Black *Schooling the World* című dokumentumfilmjében megszólalók még ennél is keményebben fogalmaznak, s eszerint „A nyugati típusú oktatás célja, különösen az iparosodás kialakulásával, nem önálló, felelősségteljes polgárok nevelése, akik mindennel fel vannak vértvezve ahhoz, hogy megbirkózzanak a saját életükkel és problémáikkal, hanem olyan 'elemek' létrehozása, amelyeket be lehet építeni az ipari termelés rendszerébe. [...] Ma már az úgynevezett harmadik világban is ez a típusú oktatás lett az alap, amely emberek tömegeit teszi függővé a modern, központosított gazdaságtól, eltérítve őket a függetlenségüktől, saját kultúrájuktól és önbecsülésüktől” – fogalmaz Lévai Julianna a filmet ismertető írásában.

Ezzel pedig megérkezünk az iskolai légkörben teremtődő vészhelyzetekhez. Borsodi Csilla a szakképzésben tanuló diákok történeteivel járja körül az iskola belső világából következő kérdéseket: „Mi történik akkor, ha a tanulót bántalmazzák az iskolában és a szülőtől támasz helyett büntetést kap? Elképzelhető-e, hogy egy tanuló számára az iskola 'kitörési lehetőség' még akkor is, ha ott abúzus éri? Létezhetnek-e helyzetek, amelyekben nincs más megoldás, mint az iskola elhagyása, akár alacsonyabb szintű képzésbe való bekapcsolódás érdekében?” És nemcsak a kérdések, hanem az arra adott válaszok is felkavaróak, olyannyira, hogy komoly empátiával fogadom Braun József írását, amely a tanulók állami intézményrendszerből való kimenekítésének szülői dilemmáit mutatja be. „Az említett szabadság választásával valami hidegglős helyzet áll elő a szülő számára. Annak a döbbenetét éli át, hogy ez a felismert és választott szabadság egyszemélyi, individuális, személyes felelősséggel szembesít. Hiszen én döntöttem így – az intézményrendszer ellenében. Ezzel a döntésével, választásával eladdig teljesen ismeretlen világban találja magát az ember. Rádöbben egyedüllétére. 'Jó, kihoztam a gyerekeket, oda nem viszem vissza. De most mi lesz, mit fogok én csinálni, mert innentől nekem kell csinálnom, nem mondhatom azt, hogy az iskola miért nem teszi, miért nem oldja meg...' Egészében bizonytalan a helyzet.”

Miközben a lapszám írásai jelentős részben a félelmekről, vészhelyzetekről szólnak, aközben fölsejlenek a pozitív iskolai történetek is. Az OTDK-különdíjas Seres Zoltán írása a kipróbálás tanulságaival együtt mutatja be a környezeti szemléletformálást középpontba állító élményközpontú projektfeladatait, míg Bogár Andrea írásában tanulói véleményeket is megismerhetünk: „Szeretem a projekt módszeres tanórákat, mert sokkal jobban tudunk mi, diákok érvényesülni, ezáltal elsajátítani a tananyagot. Pláne úgy, hogy a környezetünkről van szó, amin már a mi, illetve az utánunk következő generációk javíthatnak. Így felfogom a környezetem fontosságát”.

Rengeteg jel utal arra, hogy az úgynevezett „következő generáció” talán felelősebben és tudatosabban szeretne vigyázni közös jövőnkre. Ebben reménykedve ajánlom a lapszámot az olvasóknak.

Kérdőjelek¹⁵

Régóta – és a lap folytathatóságát illetően kérdőjelek között – készült ez a számunk. A bizonytalanságot, a kérdőjelek között megjelenő jövőt, amit korábban időlegesnek gondoltunk, tulajdonképpen már-már állandóságnak tekinthetjük.

De kérdőjelek sokaságával szembesül majd a lapban az olvasó is az eltérő témájú, különböző műfajú szövegek olvasásakor. S e tekintetben „kérdezni, rákérdezni, sőt kételkedni a legkritikább esetben jelent tudatlanságot, inkább azt, hogy a kérdező számtalan helyről várja a válaszokat. [...] Aki kérdez, az számít mások részvételére, bízik bennük, olyannyira, hogy még a segítségüket is igényli. Aki kérdez, összefogásra buzdít, tanácskozásra; össze akarja kötni a múltat a jövővel, a titkot az értelemmel – épp a kiegyenesített kérdőjeleket fektetve le hídpadlóknak.” – fogalmaz Csoóri Sándor *Faltól falig* című kötetében.

E lapszámunk első írásában a mára hétköznapiak számító *globális kulturális sokk-állapot és a hagyományosan merev iskolarendszer* kibékíthetlensége a téma. S a megoldás keresése folyik. A kérdés, amelyet a szerző e rövid történeti és strukturális elemzésben föltesz, nem új, de nem kevésbé fontos, mint 10–20 évvel ezelőtt: vajon az iskolarendszer (annak minden szintjén és elemében) „mennyiben képes mindezzel megbirkózva önreflektív ’tanuló szervezetté’ válni”?

A lap állampolgári neveléssel foglalkozó tanulmányában a szerzők azt kérdezik: *Taníttjuk vagy tanuljuk a demokráciát?* A tanulmány – egy fejlesztést megalapozó kérdőíves kutatás adataira támaszkodva – azt firtatja, mennyire érvényesül a mindennapi iskolai gyakorlatban a demokráciára nevelés, mennyire hatja át az iskola világát az iskolai közélet és a közügyek iránti érdeklődés. A mindennapi gyakorlat felkészíti-e hatékonyan a diákokat arra, hogy részt vegyenek a demokratikus értékeken alapuló közéletben, illetve a civil társadalomban?

Az egyes korok *tanulásfelfogásainak és kommunikációs technológiáinak* összefüggését vizsgáló tanulmány szerzőjének alapkérdése már a címben világos: vajon „a kommunikációs technológiákhoz való adaptivitás milyen mértékben befolyásolhatja a tanulásfelfogás történeti változását és a korábbi didaktikák megítélését?” A vizsgálódás során körvonalazódó válasz pedig arra utal, hogy az bizony erősen meghatározó; a tanulásfelfogások változását az ókortól napjainkig a korra jellemző kommunikációs technikák intellektuális, önmegismerő átélése katalizálja.

Az interaktív tanulási környezet és a módszertani kultúra összefüggéseire rákérdező tanulmány a formális iskolai oktatás egyik aktuális, de jövőre vonatkozó alapprobléma-csomagját veszi górcső alá: „mi történik a kézírással, ha kizárólag géppel írunk?” Illetve: „várható-e a hagyományos képkalkotás elsovadása, ha majd kizárólag gépekkel ’rajzolunk’? [...] Az oktatás perspektívájából feltéve a kérdést: várható-e a hagyományos, a pedagógus jelenlétét igénylő oktatás megszűnése, ha technológiai eszközök segítségével tanulunk, tanítunk?”

A *Komplex Instrukciós Program (KIP)* helyi, iskolai alkalmazásának kérdéseit vizsgáló kutatási beszámolóban a szerzők az intézményesülés és sikeresség – mint jóra való

¹⁵ 2019/12–13. szám, 192–193. o.

érdek – szempontjából a személyhez kötöttség problémáját emelik ki. A feldolgozott esetek ugyanis azt is tükrözik, hogy az iskolai és/vagy fenntartói oldalon a kulcsszereplők helyzetének vagy személyének változása döntő befolyással van az adaptáció folytatására, eredményességére és fenntarthatóságára.

A *visegrádi együttműködés népszerűsítését* szolgáló vetélkedő tananyagfejlesztési tapasztalataként kiemelhető, hogy pedagógiai alapvetéssé vált az a felismerés, hogy a diákok nagyfokú IKT-érdeklődése miatt „nem egy szöveges tanulmány információit kell számon kérni tesztekkel, mert ennek csekély a motiváló ereje, hanem elsődlegesen játékos, interaktív rejtvényfeladatokat érdemes kialakítani.” Továbbá az, hogy az ismeretelsajátítás leghatékonyabb módja az, ha a diákok önállóan vagy csoportban készítőivé is válnak a feladatoknak/ és értékeléseknek. A beszámoló itt is munkafolyamatbeli kérdésekről tanúskodik.

A *Versengés és együttműködés az emberi viselkedésben* című írás a következő kutatói gyanakvason alapul: „Az együttműködés és a versengés ellentétpárnak tűnik, mintha adott esetekben választani kellene a kettő közül, mintha az egyik érvényessége kizárná a másik érvényességét. [...] [Azonban] a világ, különösen az élővilág jelenségei jóval komplexebbek annál, mint hogy ellentétpárokba rendezhetnénk őket.” Az evolúciós pszichológiai vizsgálódás néhány alapkérdése: Miért viselkedünk úgy, ahogy? Az együttműködési készség társadalmi vagy biológiai gyökerekre vezethető vissza? Valóban olyan kegyetlen-e a szelekció, illetve miért válhatnak a normaszegők a mindennapokban az együttműködési stratégia nyerteseivé?

Az *idegen nyelv tanulása és az ehhez kapcsolódó nyelvvizsgáztatás* régóta a hazai oktatás egyik legtöbbet vitatott problémaköre. Egy műhelytanulmányunk ennek jegyében jól és rosszabbul teljesítő iskolákban felmért attitűdöket vizsgálva keresi az általános iskolai idegennyelv-oktatás sikerének és sikertelenségének „titkát”.

Másik ide tartozó írásunk vitáit, kulcskérdése a következő: „Az idegen nyelvi mérés és értékelés célja az, hogy az egyén nyelvtudását megállapítsa. Hogyan lehet mérni és értékelni egy olyan jelenséget, amelyet eddig szabatosan még meghatározni sem sikerült? Minden ember ösztönös, illetve részben tudatosult legnagyobb szellemi teljesítménye az egyedfejlődés során a nyelv vagy nyelvek elsajátítása. [...] Ez a hangszer belénk nőtt, játékunk rajta egyedi; 'mintázata' személyi igazolvány [...]” – mindez objektíven miként mérhető?

A *Boldogságóra-program* egy gyakorlati megvalósulását bemutató írás esetében a rákérdezés joga átadatik az olvasónak. Lapunk eddig leginkább kritikái írásokat közölt a program szellemiségéről, pedagógiai vetületeiről – itt volt tehát az ideje, hogy bőséges teret adjunk egy olyan történetnek, amelyben a program gyakorlati megvalósításának „filmjét” nézhetjük meg egy barcsi iskola pedagógusának jóvoltából. A szöveg láttatni kíván, így saját belső kérdései inkább költőiek – ám ez ugyanúgy üzenetértékű a pedagógia számára.

Útravalóul és talán tanulságul álljanak itt az első bekezdésben idézett Csoóri-írás további részletei: „A kérdezők kitartást követelnek. [...] A kérdőjelek mögött mindig várakozás van; robbanékony dialektika: múlt és jövő egymáson áthatító parabolái, jó-nak és rossznak helycserés drámája, örökös hiányérzet, mely szabadságvágyat szül. [...] A lenézett, a meggyanúsított kérdőjelet ezért én a legdemokratikusabb írásjelnek tartom.”

Öntörvényű ismerősök¹⁶

Új lapszámunk szerkesztése, tördelése tulajdonképpen a senki földjén, egy olyan helyzetben, időszakban valósult meg, amikor az állandó bizonytalanság volt az egyetlen biztos pont a kiadvány életében. Folyamatossá, már-már lételemünkévé vált a válságkezelés, az új megközelítések és megoldások keresése. A létbizonytalanság időszakában az ember hajlamos korábban evidenciának tekintett dolgokat, élethelyzeteket, megállapításokat újraértékelni, és új impulzusokat kap az önérvényesítés és önazonosság végtelenített lelki konfliktusa is.

Ezért is jutottak eszembe a '70-es évekből azok a „terepfelverő”, öntörvényű és ikonikus ismerőseim (annak mondom őket, noha nem tudom, ők emlékeztek-e rám), akik életükkel és életművükkel az én szememben az önazonosság iskolapéldáját testesítik, testesíteték meg. Azért a múlt idő, mert sajnos mindkettőjüket legyőzte a „szárnyas idő”.

Az egyikük, a néhány éve meghalt Boldizsár Péter régésztechnikus, író, rendező, akivel 1975-ben a Metró Színpadon *Az élet álom* című Calderón-darab előadásában (milyen aktuális a cím) játszottam. A rendszerváltozás környékén, a gödöllői diákszínház fesztiválon általam rendezett Gáli József-darab, a *Válás Veronában* előadása után találkoztam vele utoljára. A játzó diákoknak felidézte ennek a műnek az 1972-ben vagy '73-ban a pesterzsébeti Csili színpada által készített (Dévényi Róbert rendezte) előadását, amiben ő az igazságot halála árán is képviselő régészt játszotta – mondhatni stílszerűen. Elmondta, hány pontban (talán 25, mint a botütés?) tiltotta be az előadást az akkori hatalom. Diákjaimat – ahogy visszaemlékszem – magával ragadta Péter megfontolt beszéde, lebilincselő stílusa, kérlelhetetlen igazság- és végtelen szabadságszeretete. Nem véletlenül nevezte Szabad Színháznak a '90-es években Székesfehérváron az általa alapított és működtetett intézményt. Csak halála után tudatosult bennem, hogy a 2000-es években tulajdonképpen kollégák voltunk a Pázmányon. Ő Esztergomban a régészhallgatók ásatásain dolgozott, én pedig Piliscsabán tanítottam.

A másikuk, a június végén elhunyt Najmányi László, a '70-es évek avantgárd művészvilágának eredeti alakja; író, díszlettervező, színház- és filmrendező, zenész; a kommunista blokk első punkegyüttese, a Spions egyik alapítója. Őt kevéssé ismertem, de közel két esztendeig évfolyamtársam volt a Népművelési Intézet által tartott amatőr rendezői tanfolyamon. A közös előadásokhoz kapcsolódó hozzászólásai, szakmai felkészültsége és meglátásai újszerűsége okán, mindig a figyelem középpontjába állították. Nagyalakú szemüvege mögül elhangzott mondataiból sugárzott az eredetiség, a megszokott klisék elleni lázadás. A provokáció lételeme volt már akkor is, miként megtapasztalhattuk az általa vezetett Kovács István Stúdió *Kispolgárok* című előadásában, a közönséggel szemben felállított hatalmas tükör kiállításakor.

Fogalmam sincs, hogy ők ketten ismerték-e egymást, tudtak-e bármit is a másiktukról, de ez talán lényegtelen is. Valószínű, hogy két teljesen különböző világ- és életfelfogást vallottak, és az is, hogy sokban különböztek egymástól, de leginkább tőlem, mivel ben-

¹⁶ 2020/3–4. szám, 160–161. o.

nem sokkal erősebben működött (működik) a megfelelési, igazodási kényszer, az indítatás a kompromisszumok keresésére. Boldizsár Péter az '56 utáni ellenállást is jelképező körszakállával, szigorú kék szemével és megfontolt igazságkereső beszédével, írásaival (*Félmáim*) a rendszer és a rideg valóság elleni halk lázadását jelenítette meg. De ásatásai révén erősen kötődött a hazai rögöz és tradíciókhoz (miként szépirodalmi művei és a diósgyőri várban feltárt kályhákrol szóló írása tanúsítják). Najmányi László azonban, aki visszaemlékezése szerint 60 éves koráig 4 kontinens 12 országában élt, 116 lakásban lakott és New Yorkban például egy ruhásszekrénybe rejtve is élt, igazi világpolgár volt. Fogékony a modernitás és az avantgárd számos új eszközére, formájára, és egész élete, életműve az elaggott, kiüresedett tradíciók, valamint a mindenkori hatalom elleni hangozó és szélsőséges, direkt módon provokatív lázadasként értelmezhető.

Az ő tevékenységüket és művészetüket a nagyon eltérő inspirációk ellenére összeköti az elfogadott tézisek sokszor meghökkentő és konfrontatív megkérdőjelezése, az új látás- és kifejezőmódok szakadatlan keresése, az alkalmazkodási és megfelelési kényszer tagadása, az önazonosság nyílt vállalása. Szememben ők testesítik meg a hazai – ma már inkább kárhovatásra ítélt – '68-as generációt, akik életmódjukkal és műveikkel is lázadtak az elavultnak és kisszerűnek ítélt életviszonyok ellen.

Bizonyára sok mindenben nem volt igazuk. De egyrészt szuverén látás- és gondolkodásmódjuk, autonóm alkotó- és életpályájuk példaként jeleníthető meg, másrészt az ő tabukat megkérdőjelező művészetük, kérlelhetetlen szabadságszeretetük, rejtett vagy nyílt ellenállásuk nélkül a harminc évvel ezelőtti demokratikus átalakulás elképzelhetetlen lett volna.

E lapszám is az új és sokszor vitatható gondolatok, meglátások, megközelítések, értelmezések, viták (s ez utóbbi most a legbővebb rovatanyagunk) középpontba helyezését célozza meg. Tanúságot téve arról, hogy a pedagógiai nyilvánosság „OFI-domínium-virágcserepnyi felületén” minden, első ránézésre tabudöntő megállapítás helyet kaphat, mert abban bízunk, hogy értelmes szakmai vitát provokálva erjesztő módon hozzájárulhat egy későbbi közmegegyezéshez. A kétkedőknek szeretném figyelmeztető mutatóujjként ideidézni a különc és vagabund Tersánszky Józsi Jenő köszöntésére írott Illyés Gyula-vers egyik fő gondolatát: „*Jogot tehát az árnyalatnak, melyben a holnap rajza áll / s a kivételnek / mely holnapra talán szabály [...] mert nincs szabadjegy / jól haladni a korral*” (Óda a törvényhozóhoz).

Nyelvpolitikai küzdelem¹⁷

Meghalt a király! Éljen a király! A klasszikus drámákban ez a két felkiáltás jelzi, hogy a folytonosság jegyében a királyság intézménye fönntmaradt, de valamiféle változás mégis történt, egy új uralkodó regnálása kezdődött meg. A folyamatosság és változás dialektikájaként írható le az a folyamat is, amely a lap életében az elmúlt hónapokban lejátszódott. Mint köztudott, 2019 december 1-jével a 2017-ig önálló Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), amely az elmúlt három évben az Eszterházy Károly Egyetem (EKE) keretében önálló szervezeti egységként működött (EKE OFI), megszűnt, és feladatkörei átkerültek az Oktatási Hivatalhoz. Ez az átalakulás új keretekbe pozícionálta az Intézetben korábban folyó kutató-fejlesztő és innovációs tevékenységeket, és értelemszerűen a tudományos normák szerint működő pedagógiai kommunikációt is más kontextusba helyezte.

Ez után több mint féléves egyeztető munka eredményeképpen létrejött egy megállapodás, amely arról rendelkezik, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium B/SZI/2020/1993. számú, 1993. évi Alapító Okirata szerint az Új Pedagógiai Szemle című folyóirat alapító jogai – jogutódlás révén – az Oktatási Hivatalt illetik meg, de a Hivatal a folyóirat kiadási jogait átadja az Eszterházy Károly Egyetemenek 2021. december 31-ig. A megállapodás azt is tartalmazza, hogy az Eszterházy Károly Egyetem továbbra is számít a Magyar Pedagógiai Társaság szakmai munkájára a lap szerkesztőbizottságában, figyelemmel a két szervezet (illetve elődjei) közötti több mint két évtizedes együttműködésre. Mindez a folyamatosság tekintetében azt jelenti, hogy az Új Pedagógiai Szemle továbbra is a köznevelési terület szakmai, elméleti és tudományos pedagógiai folyóirata marad, megtartva teljes szakmai autonómiáját és széleskörű kapcsolatrendszerét. Változásként pedig az rögzíthető, hogy a lapkészítési és kiadási folyamat koordinációját az EKE Líceum Kiadója veszi át.

A többoldalú megállapodás tető alá hozása a remélnél sokkal több időt vett igénybe, és tartalma sem egészen olyan, mint amit a szerkesztőség ideálisan elképzelt volna. De az elmúlt három esztendő EKE – OFI kapcsolatrendszerének gyakorlata bizakodásra is adhat okot.

A szerkesztőség a régi-új koordináták között azt reméli, hogy a megállapodás nemcsak az Új Pedagógiai Szemle biztonságos és kiszámítható keretek közötti szerkesztését, készítését, elektronikus és papír alapon való megjelenését teszi lehetővé, hanem garanciát ad arra, hogy a lap küldetésnyilatkozatában megfogalmazott szándékok maradéktalanul érvényesülhessenek. *„Olyan tér létrehozatalára törekszünk [...], ahol a neveléstudomány, az oktatáspolitikai és a gyakorlat nyelvén megfogalmazódó közlések kölcsönös befogadásra találhatnak, és egymással párbeszédbe léphetnek. Ehhez szorosan hozzátartozik egyfelől az, hogy a tudományos és szakpolitikai nyilvánosságához kevésbé hozzáférő gyakorlat hangját a lapban megszólaltatjuk, másfelől az, hogy a tudományos, illetve szakpolitikai nyelvzetben megfogalmazott üzenetek transzformálását elősegítjük, annak érdekében, hogy azok széles körben érthető közlésekként működhessenek.”*

Az 1970-es évek közepén amatőr színjátszóként a *Hősnek hűlt helye* című előadásban játszottam. A közönséget is aktivizáló játék jelenetei egy kortárs lengyel szerző (Tadeusz

¹⁷ 2020/5–6. szám, 152–153. o.

Rózewicz) *Kartoték* című darabjára épültek, kiegészülve a korszakra jellemző happening-lemekkel. A görög drámamodellekből átvett Kar, amely veretes hangzású útmutatásokkal „*Hon az meleg hajnal pirosan föltetszik / Hon az sötét este tengerben enyészik / Híred mindenütt van és mint Nap tündöklik...*” látta el a közönség közül kiválasztott „beépített hős” (Marton László Távoloról) cselekedeteit, illetve folyamatosan kommentálta az eseményeket a korszakra jellemző ideologikus szövegekkel. „*Az átmenet még nem megtorpanás*”, avagy „*az individuum kultuszát felváltja a közéletiség morálja*”. Az előadást az Illés együttes *A szó veszélyes fegyver* című dala foglalta keretbe, amelyet a játsszók mindegyike közösen énekelt, hangsúlyozva a közéleti kommunikációban „fegyvertelen” résztvevők kiszolgáltatottságát.

Akkor, a dal éneklése közben inkább a dallam és a hangulat ragadott meg, kevésbé a szöveg mögötti tartalom. Ma egyre aktuálisabb problémára, a szavak és jelentésük átírására mutatnak rá. Hogy ez nem légből kapott észrevétel, azt jól példázza, ami az elmúlt években a szakközépiskola, szakgimnázium, technikum és szakmunkásképző, szakiskola szavakkal történt. Oktatási szakértő legyen a talpán, aki pontosan meg tudja mondani, hogy melyik évben pontosan milyen képzési tartalmat, útvonalat jelöltek/jelölnek a fenti kifejezések. Abszurdnak gondolom, hogy én is csak akkor tudnám a szavak éppen aktuális és érvényes a jelentését, ha jogszabályban néznék utána, noha annak idején diákként szakközépiskolába jártam, és közel húsz éven keresztül szakképző intézményben tanítottam.

Sajnálatosnak tartom, hogy az oktatásirányítás, amely évtizedeken keresztül az interakcióra épülő pedagógiai nyelvet is próbálta szabályozó eszközként használni, egyre inkább áttért az előíró típusú jogi nyelvre. Jól példázza a vírushelyzethez adott útmutatás, amely szinte egyetlen egy gyakorlati pedagógiai szempontot sem jelenít meg, csak eljárásrendi kérdéseket érint. Értem, hogy válsághelyzetben a jogi előírások primátust élveznek, de ennek tovaggyűrűző hatásától komolyan óvnám a pedagógia világát, nehogy a mindennapos nevelési-oktatási helyzeteket kizárólag jogi megfontolások alapján legyenek kénytelenek kezelni az iskolák és pedagógusok.

A bevezetésben felidézett Illés-nóta refrénjének mormolása közben reflexszerűen felapoztam Orwel 1984 című művét, amelyben az újbeszél nyelv céljaként az fogalmazódik meg, hogy „[...] megfelelő világnézet és észjárás kifejezési eszközéül szolgáljon [...], minden más gondolkodási módot lehetetlenné tegyen.” Arra a következtetésre jutottam, hogy nyelvpolitikai harc, a kommunikációs tér uralásáért való küzdelem, az értelmezési keretezés egyeduralmának kisajátítási szándéka sajnálatosan az oktatásirányítás világát is elérte.

Értem én, hogy az új nyelvezet bizonyos értelemben következik a politikai kormányzás logikájából és a politikailag korrektnek nevezett közbeszéd meghaladási szándékából. Kétségtelenül jogos elvárás, hogy a korábbi évtizedekben meggyökeresedett ideológiai indíttatású kifejezéseket számúzzuk – osztályharc, békeharc, kizsákmányolás... De úgy vélem, hogy az ennek helyébe ajánlott megközelítés, „az emberek hangja” (legalábbis azoké, akik mondanivalóját a politikai kormányzás kedvvel becsatornázza) nem lehet követendő példa. Ugyanis ez a hang nem a problémák sokoldalú, összetett megközelítésének nyelvén beszél, hanem közönségesen, felelőtlenül és pontatlanul – az ehhez illeszkedő leegyszerűsített, kétbites gondolatok mentén. Ennek a nyelvnek a központi kihangosítása pedig légtüres térbe helyezi – ha tetszik, „szavak nélkülivé”, fegyvertelenné – teszi az értelmes szakmai párbeszéd elkötelezettjeit.

Történelmi mérések¹⁸

Az elmúlt hetekben a hazai történelemtanítás utóbbi 30 évének bemutatásával foglalkozó tanulmány írása kötötte le energiáim jelentős részét. A jogszabályok és a szakirodalom feldolgozása révén viszonylag könnyen azonosítható volt a szabályozási inga működése: hogyan változtak a szabályozási elvek és szándékok, miként alakult az oktatáspolitikai környezet, miért és miképpen módosultak a pedagógusi munkával kapcsolatos elvárások. Azonosítani és értelmezni lehetett – különösképp az utolsó évtized esetében, ha nem is egyszerűen – az iskolarendszert, fenntartási viszonyokat, finanszírozást, az oktatás tartalmát, a pedagógusok és tanulók jogállását befolyásoló meghatározó intézkedések rejtett vagy nyílt szándékait és háttereit. Mindebből világosan ki is rajzolódott egy olyan folyamat, amelyben – felhasználva eredményességi és hatékonysági mutatókat – a szakpolitikai irányítás helyébe mindinkább a politikai kormányzás logikája, kommunikációja lépett. A központi/helyi politikai szereplők döntési kompetenciáinak növekedésével pedig együtt járt az intézményi/személyi szakmai (pedagógusi) autonómia háttérbe szorulása.

A folyamat tárgyyszerű feldolgozása és leírása során szembesültem azzal – amit egyébként látens módon tudtam –, hogy az elmúlt 30 évben nem zajlott olyan átfogó, tudományos normákra támaszkodó országos adatfelvétel, mérés, amely a tanulók történelmi érdeklődésére, a feldolgozott témákhoz kapcsolódó fogalmak értelmezésére, többszintű ok-okozati összefüggésekre, történelmi személyek, jelenségek árnyalt értelmezésére kerdezett volna rá. Az 1970-es évek közepén még volt ilyen. Középiskolai osztályfőnököm, történelemtanárom panaszkodott arról, hogy milyen időigényes és bonyolult az általam kitöltött kérdőívet feldolgoznia, mert a történelmi személyekre, jelenségekre vonatkozó kérdésekre bőséges és részletes válaszokat adtam. Természetesen az elmúlt évtizedekben is sor került kisebb vagy nagyobb helyi, regionális mérésekre (pl. bizonyos tévképzetek, a narratív megismerés vagy az iskolai demokráciáról való vélekedés feltérképezése céljából), de ezek általában egy-egy részkérdést jártak körül vagy viszonylag kis mintán dolgoztak, és egyik sem volt többször ismételt, idősoros.

Emlékeim szerint a tanárokat is többször kérdezték az elmúlt évtizedekben. Gondolok az 1995-ös NAT előtti kérdőíves vizsgálatra, vagy az OFI 2001-es obszervációs kutatására, illetve a kétszintű érettségi bevezetését megelőző 2003-as felmérésre, vagy épp a próbaérettségik időszakára.

Sajnos a sötétben tapogatózunk, ha arra keressük a választ, hogy az elmúlt három évtized alatt miként változott a diákok történelmi műveltsége.

Persze rendelkezésünkre állnak a Hivatalnál a középiskolát záró történelem érettségi vizsgák eredményei, de itt inkább statisztikai adatokat ismerünk; évente kb. 70 ezren tesznek vizsgát, 8–9 százalékuk vállalja az emelt szintű megmérettetést. A diákok eredményeiről is *számok* derülnek csak ki: középszinten évente átlagosan országosan 3,5-es eredménnyel zárulnak a vizsgák, és a gimnazisták átlagosan 10%-kal jobb eredményeket

¹⁸ 2020/7–8. szám, 160–161. o.

érnek el, mint a szakképzésben és esti/levelező oktatásban tanulók. A történelmet emelt szinten választók relatíve magas száma sem informatív: nem a történelemtudomány iránti elköteleződést jelzi, sokkal inkább arról tanúskodik, hogy az itt szerzett felvételi pontok a felsőoktatás több területén (jog- és közgazdaságtudomány) is érvényesíthetők. Ezt mutatja egyébként a történelem OKTV helyezettek egyetemi továbbtanulási útvonala is.

Az általános iskolákról még kevesebb a tudásunk, hiszen itt nincs tanulmányokat záró vizsga, és nem látszik semmiféle oktatáspolitikai törekvés, amely az országos kompetenciamérést a társadalomtudományi területre is kiterjesztené. Sajnos az OECD keretében is kisebbségbe kerültek a demokratikus viszonyok felmérését szorgalmazó országok. Így elgyengülni látszanak azok a nemzetközi szándékok, amelyek az IEA *szociális és állampolgári kompetenciák (civic education)* mérésének kiterjesztésére irányulnának. Tudomásul kell vennünk, hogy ma a világ fejlettebb régióit az innováció területén a technológiai tudás mérése jobban érdekli, mint a társadalomtudományi terület.

A tanulók történelmi érdeklődése, tudása tekintetében a különböző általános és középiskolai versenyek sem szolgálnak elérhető információval. Pedig a 2020/21-es tanévre közel 50 féle versenyt hirdettek meg központi, regionális és helyi intézmények (pl. az Oktatási Hivatal, Pedagógiai Központok, egyetemek, iskolák, szakmai és civil szervezetek, egyesületek, alapítványok). Ezekon bizonyára több ezer diák vesz részt (bár erről sincs összesített adat) demonstrálva a történelem tantárgy iránti elkötelezettségét, és számos felkészítő tanárnak jelent szakmai kihívást a felkészítési folyamat, illetve elismerést diákjai eredményes szereplése. A tantárgy helyzetéről tehát e versenyek adhatnának valamilyen érdemi szakmai visszajelzést – ha az ezekből származó, nagyon változó megbízhatóságú adatokat, feladatokat, megoldásokat és eredményeket a kutatók rendszeresen és tudományosan feldolgoznák. Jelenleg azonban az adatbázisokon túl csak eredményekről, helyezettekről szóló híradások, beszámolók és személyes impressziók állnak rendelkezésünkre.

Tehát arra az alapkérdésre, hogy miként változott az elmúlt 30 évben a diákok történelem tantárgyhoz való hozzáállása, hogyan alakult a múlt feldolgozása révén történelmi tudatuk, és ebben milyen és mekkora szerepe volt az iskolai keretek között folyó történelemoktatásnak, tudományos megalapozottságú választ nem tudunk adni. Ami azért sajnálatos, mert ez idő alatt *hatszor* módosultak a központi *tantervi előírások* és ebből következően a *tankönyvek* – és háromszor a tanári képezésekre vonatkozó előírások.

Gondoljuk csak végig – most, a Covid-vakcina kikísérletezésének időszakában –, hogy nálunk a központi tantervi változásokat nem előzte meg a tanulók tudására vonatkozó átfogó diagnosztizálás. Mérések és kísérletek nélkül léptek érvénybe az elmúlt évtizedekben a terápiát jelentő döntések/intézkedések. Ami nemcsak azért veszélyes, mert elfogadott mintává válhat a tényeket és adatokat mellőző beavatkozások rendszere, ez pedig hosszú távon a tudományos kutatások szükségességét kérdőjelezi meg és a kulturális és társadalmi tőke leértékelődését eredményezi – hanem azért is, mert ez sufnituning és buhera, amely emberéleteket veszélyeztet. És ezeknek a döntéseknek én is nem egyszer részese voltam – belegondolni is szörnyű.

Rejtőzködések¹⁹

Összeesküvéselméletek, harctéri retorika, alpári hangvétel, szélsőségesen eltérő valóságértelmezések és gyűlölködő szembenállások szövik át mindennapjainkat. Egyre nehezebb a tisztánlátás a valós tények és tudományos magyarázatok, illetve a tendenciózus álhírek és áltudományos értelmezések dzsungelében. Nem kivétel ez alól a nevelés-oktatás világa sem, amely közel két évszázadon keresztül egyik legfontosabb hajtóereje volt az ipari társadalmak létrejöttének és a földrészeket átalakító modernizáció térhódításának. A tömegoktatás válsága globális probléma, amelyet persze tovább mélyíthetnek a lokális szereplők, akik szakmai alkalmatlanságukat, tehetetlenségüket a hatalom iránti szervilizmussal és a valóságot meghajlító sikerpropagandával kompenzálják. Ennek igazolására az elmúlt hónapokból több képtelennek nevezhető hazai hivatalos oktatáspolitikai megnyilatkozást idézhetnénk. Melyek csak azért nem háborították föl tömegesen a végeken robotolókat, mert lekötötte és leterhelte őket a mindennapi feladatok ellátása, a szociokulturális és társadalmi egyenlőtlenségből fakadó kihívások kezelése (hála és elismerés nekik), s mindemellett a terjedő apátia és köröttünk lévő világ abszurditásainak elfogadása.

Ha világ abszurditásról van szó, akkor nekem elsőre a szocialista néphadseregben szerzett tapasztalatok jutnak eszembe. Talán azért, mert abban kalocsai laktanyában töltöttem le a felsőfokú tanulmányaim előtti 11 hónapot, ahol az a hír járta, hogy az előző évben az eskütételre megjelent honvédelmi miniszter tiszteletére nemcsak festékszóróval zöldre fújták a sárguló füvet, de a lehullott leveleket is visszavarrták a fákra. Lehet, hogy ezt a mendemondát csak a jól ismert katonai nagyotmondás tradíciói alkották meg, de az biztos, hogy én személyesen is átéltem jónéhány abszurd helyzetet. Amikor F. szakaszvezető a politikai oktatás keretében nem tudta megmutatni a térképen az Európát és Ázsiát elválasztó határvonalat, és kényelmetlen helyzetéből kimenekülve, nagy magabiztossággal és sugárzó tekintettel azt harsogta, hogy „ez lényegtelen, mert jelenleg ugyan csak a világ egyhatod részét teszi ki a szocialista világrendszer, de eljön majd az a boldog idő, amikor már egy tized, sőt egy huszad részén is szocializmus lesz”. Mi akkor csak a matematikai tájékozatlanságán kuncogtunk, nem látva még az 1990-es fordulatot, amely végül is beteljesítette a szakaszvezető öntudatlan jóslatát, bár egészen másféle előjellel, mint ahogy ő állította.

A laktanyai élet abszurd viszonyainak egy jellegzetes története az is, amikor a parancsnokság megtiltotta, hogy a rádió este a leszerelésig hátralévő napok számának bemondataival zárja műsorát. Különösképpen a szám elhangzása utáni ováció zavarta komfortérzetüket. Egy ideig valóban elmaradtak a számok és az azt követő tömeges éljenezések, majd egyszer csak a rádió záróműsorában felhangzott az esti mese, amelyet az ott katonáskodó színművészetisek olvastak fel. Az elsőt talán éppen Máté Gábor remek interpretációjában hallgattuk. A mesében 173 kismalac túrta a földet, később 88 vasorrú bába rabolta el a lányokat vagy 63 botütést mértek a basáskodó Döbrögire. Vagyis minden este – igaz, mesébe illesztve – de elhangzott a leszerelésig hátralévő napok száma, amely a tiltás nyomán még hangosabb örömjongást váltott ki, mint előtte.

¹⁹ 2020/9–10. szám, 144–145. o.

Természetesen a katonai viszonyok teremtette abszurd világ másféle tanulsággal is szolgált számunkra. Az előfelvételik (akiket ott Pityuknak, vagy táposoknak neveztek) egy kisebb csoportjaként egymás között megfogadtuk, hogy rejtett tiltakozásként nem használjuk a katonai élet sajátos kifejezéseit. Nem nevezzük a széket stokinak, egyesbe állítjuk és nem pedig „belőjük” az ágyakat, nem vágunk centit és nem üvöltve, nyomdafestéket nem tűrő szavak kíséretében rendeljük el az ébresztőt vagy a takarodót. Azt is megfogadtuk, hogy a később bevonulókat – általános katonai nyelven kopaszokat – nem fogjuk így nevezni és lehetőleg nem hozzuk őket megalázó helyzetekbe. Szembe akartunk menni a kikezdetetlennek tartott szokásokkal, hogy véget lehessen vetni a kiszolgáltatottak szívtatására épülő végtelenített történetnek. Természetesen nem voltunk olyan naivak, hogy elhittük volna: egy maroknyi csoport viselkedésével megtörheti a több évtizedes tradíciókat – de mégis jó volt azzal a tudattal leszerelni, hogy megpróbáltunk az abszurd laktanyai körülmények között is a normalitás elvárásrendszerének megfelelni.

A normalitásnak való megfelelés fölidézte bennem a *Hangrobbanás* című Császár Istvánhangjátékot, amelyet közel 50 éve olvastam, és az amatőr rendezői tanfolyamon aztán ebből készítettem vizsgarendezésemet. Az írás 1973-ban jelent meg az akkor induló fiatal író *Feljegyzések az utolsó padból* című kötetében. Ami azért érdekes, mert témája tulajdonképpen a mai szóhasználatunk szerint az ún. Nagy Testvér uralta világban való lehetséges magatartásformákról szól. A történet azt mutatja be, hogy egy fiatal házaspár milyen viselkedési stratégiákkal válaszol arra a kihívásra, hogy a mindenható Főnök lehallgatja őket otthon. Először azt találják ki, hogy szabadidejükben elmenekülnek otthonról a parkba, és az intimebb helyzetekben fedőszavakat vagy halandzsanyelvet használnak, sőt az is megfogalmazódik bennük, hogy „tanuljunk meg mutogatással beszélni, mint a némák”. Kétségbeesésükben egy lakatlan szigetre úsznak be, hogy végre külső kontroll nélkül tudjanak őszintén beszélgetni.

Rövidesen kiderül azonban, hogy ott is lehallgatták őket; a poloskát a férfi fogtömege rejti. A pár elkeseredésében ráeszmél, hogy az őszinte beszélgetés és a privát szféra megszüntetése nemcsak kettejük kapcsolatát teszi tönkre, de a gondolkodásuk tompulását is eredményezi. Nem tudnak és nem akarnak tovább rejtőzködően viselkedni, mert, miként a férfi főszereplő megfogalmazza: „nem lehetek külön én, aki létezem, és külön valaki, aki tudja.” Így hát úgy dönt, véget vet az alakoskodásnak, és innentől ugyanúgy beszél a Főnökkel az irodában, mint otthon. Gátlás nélkül Malacpofának, Öreg Sertésfejnek nevezi, aki döbbenetében izolálni akarja a férfit: „Maga veszélyes a társadalomra.” Aki erre azt válaszolja: „Nem lehet, Alattomos Ártány barátom. Nincs rá törvény. Hát nem érted? Ezentúl már így kell élnünk”. Erre a Főnök kétségbeesetten kérleli: „Legalább annyit ígérjen meg, hogy nem szól a többieknek.” A férfi pedig azzal zárja le a beszélgetést: „Minek szólnék? Számukra sincs más megoldás.”

Íme az abszurd viszonyokban való túlélés két különböző magatartásformája. Míg katonai körülményeket csak rejtőzködéssel és a különböző felek közösen alkalmazott önbecsapásával lehet túlélni, a *Hangrobbanás* annak a naiv, fiatalkori reménykedésnek állít emléket, hogy hosszú távon az őszinte beszédnek, önmagunk vállalásának és a közös kiállásnak még a legabszurdabb viszonyok között is van létjogosultsága.

Lefejlesztések²⁰

Elnézést a Kedves Olvasótól, hogy jegyzeteimben talán a szükségesnél többször hivatkozom drámai/színházi példákra. A magyarázat: szakmai munkám közel negyed évszázadát színházi előadásokban való gondolkodás határozta meg. Ennek révén ismertem rá a közéletet meghatározó „forgatókönyvekre” (például arra, hogy az önkény a hatalmi erő és a szervilis magatartás közös terméke), tudatosult bennem az emberi viszonyrendszerek rendkívüli összetettsége, és eszméltem rá saját – nehezen bevallható – gyengeségeimre. Ez utóbbiból különösen nagy pakkot gyűjtöttem össze. Most is ebből a „hozott anyagból” indítom írásom, ahogy Örkénynél özvegy Varsányiné is teszi a világhatásztrófa után.

„Itt semmi sem az, mint aminek látszik! Liliomfi nem Liliomfi, a pincér nem Schwarz, az öregúr is másnak adta ki magát, sőt úgy tűnik, a lány is, lehet, hogy a kocsis is, meg a lovak sem igaziak?” – Ezek a keserű és felháborodott mondatok hangzanak el Kányay fogadás szájából Kisfaludy *Liliomfi* című darabjában. Ismerős. Egyre inkább azt tapasztalhatjuk, hogy minden „valahogy” átneveződik, átértékelődik, és ezáltal mindinkább megnehezül a kiigazodás. Ember legyen a talpán, aki eligazodik a hírek, álhírek, statisztikák, tudatos csúsztatások, félremagyarázások és a valóság adta koordináták között. Egyre inkább a rafináltan sugalmazott szavak, a ránk erőltetett megnevezések és a csapdaként használt keretezések foglyaivá válunk.

Az oktatás világában is hódít ez az átnevezési, átkeretezési gyakorlat. Ez történt a Nemzeti alaptantervvel is. Korábban elképzelhetetlennek tűnt, hogy a hazai tartalmi szabályozás legfontosabb dokumentumát, amely a jezsuita Ratio Studiorum bevezetése óta évszázadokon át a minőségi oktatás biztosítékaként funkcionált, az oktatáspolitikai *eredményeket hozó* pedagógiai dokumentumként – az egyensúlyteremtés eszközeként (Szebenyi Péter) –, hanem az elégedetlenkedő szülői-pedagógusi társadalom lecsendesítésére való, és – az ún. „kulturharc” iskolai közegbe helyezésével – politikai haszonszerzésre használható fegyverként kezelje (Radó Péter). De a szakképzés területén az elmúlt 8–10 évben folyó *nyelvpolitikai küzdelem* is példaként tűnhet fel. A politika a régóta tapasztalható komplex problémákat nem átgondolt, tényeken, adatokon nyugvó, szakmai konszenzuson alapuló döntésekre építve kívánta megoldani, hanem az intézményrendszer folyamatos átnevezésével és átszervezésével foglalkozott. Szinte két évente készültek jogszabályváltozások, régi-új elnevezésekkel, amelyek eredményeként a jogalkotókon kívül talán ma senki sem tudja megmondani, hogy most éppen mi a neve a hagyományosan szakközépiskolának vagy szakmunkásképzőnek nevezett intézményeknek. De említhető a *felsőoktatási modellváltás* kifejezést is, amely eredendően a divatiparban a modellek átszabását, karcsúsítást, a gombok átvarrását vagy a ruhahossz megváltozását jelenti – nem pedig a ruhagyártó cégek tulajdonviszonyainak gyökeres átrendezést. Mégis, „modellváltás” címszó alatt a hazai egyetemek világában ez utóbbi történik (Pálinkás József). Ma még nem látható, hogy ez a gyorsított eljárásban kikényszerített döntéssorozat milyen hosszú távú következményekkel jár. A folyamat ugyan nagyon hasonlított az „egyszerű

²⁰ 2020/11–12. szám, 144–145. o.

szabó munkamódszerére, aki úgy kezd az anyag szabdalásához, hogy még nem tudja mi is lesz belőle, nadrág vagy zakó” (Rejtő Jenő) – de féltő, hogy a *modellváltás* kifejezés valójában nem a „fürgé ujjak” szabásmintával való babrálását, hanem a kulturális tőke újraelosztási mechanizmusának átszabását jelentette.

A manipulatív szándékú átnevezések a nyelv sajátos működéséből adódóan a szándékolt hatások mellett nem szándékolt következményekkel járnak. Ezek közül talán a legismertebb a közoktatásban a pedagógusok jövedelmét alapvetően meghatározó ún. *vetítési alap* kifejezés, amely 2014 után a *garantált minimálbér* helyébe lépett. Az évek során a kifejezés egyre inkább kettős értelművé vált. A „vetítés” egyrészt jelenti az illetmények kiszámítási alapját – másrészt a hazai oktatásirányítás kommunikációjának, illetve a katedrán dolgozók elmaradó anyagi megbecsülésének leírásaként is értelmezendő.

Az elmúlt hetekben egy korábban általam is írt tankönyv átdolgozásával, átszerkesztésével foglalkoztam. A folyamat egy pontján a felelős szerkesztő olyasmit fogalmazott meg, ami ma is a fülemben cseng: „Reméljük, minél hamarabb sikerül *lefejleszteni* ezt a terméket”. Azóta is morzsolgatom magamban: „lefejleszteni”. Eddig a *le-* igekötő gyakori használata csak a pedagógiai gyakorlat rossz értelmezésének nyelvét jellemezte: pl. „leadta az anyagot”, „letanította az órát”. De mostanában egyre inkább úgy érzékelem, hogy a lefejlesztés mint cél és eszköz a hazai oktatáspolitikai kulcsszava lehet. Bár az átfogó lefejlesztési szándékból jelenleg még csak azt érzékelik az oktatás szakmai szereplői, hogy „ők ott fön” nyilvánvalóan birtokolják a bölcsek kövét, hisz arcpirulás nélkül hivatalnoki működést képesek előírni – és mindent szabályozni, amit „ott lent” az iskolában, a tanteremben a tanulókkal csinálni kell. De ne legyenek kétségeink: előbb-utóbb a lefejlesztés átfogó programját is ügyesen „lekommunikálják” majd, mégpedig hatásosan „vetítő” szövegekkel. Már csak azért is, hogy „ott fönt” maradhassanak hetedíziglen, és ne kerüljenek a többiek közé „oda le”, küzdeni a nyelvi zűrzavarral és a sziszüphoszi kőgörgetések feladatával. Köztük is az uborkafára gyorsan és teljesítmény nélkül felkapaszkodóknak azt javasolnám – még az átprogramozás felpörgetése előtt –, hogy tekintsenek vissza a hazai történelem elmúlt másfélszáz esztendejére. Tanulmányozzák azt a folyamatot, hogy az elitváltások győztesei miként lettek később bűnbakokká. Ismerjék fel, hogy a totális rendszerépítőket az utókor általában még a sírjukban sem hagyja nyugodni.

A 2020-as évben sajátosan alakult az ŰSz működése. Olyan már a korábbi években is volt, hogy a lap ilyen vagy olyan okokból több hónapig nem jelent meg, és tripla számokkal lehetett csak az elmaradást pótolni. De olyanról nem tud az emlékezet, hogy – az elhúzóó és mindenki számára nehéz átszervezési folyamatok eredményeként – kiadó feltüntetése nélkül kerüljön nyilvánosságra a lap online változata. Pedig 2020 első három lapszámával ez történt. (Átvészeltük, persze, nem is akárhogy.) Azóta viszont rendeződni látszanak a dolgok, van már kiadónk, csak papíralapon nem jutottunk még el az olvasókhoz. Reménykedünk, hogy ez is csak időleges állapot. Kitartóan bízunk a bábeli zűrzavar időleges voltában, magunkban és munkatársainkban, másfelől pedig általában véve jobb idők eljövételében.

Ingamozgások²¹

Az elmúlt hetekben egy nemzetközi történelemoktatási tanácskozás előkészítésében vettem részt. Előadóként azt a feladatot kaptam, hogy „felülnézetből” foglaljam össze az elmúlt 30 év történelemoktatásának jellemzőit.

Sokáig gondolkodtam, miként tegyek eleget a kihívásnak. Néhány évvel ezelőtt egy hasonló konferencián szürreálisnak neveztem a hazai történelemoktatást, mondván, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat terén a különböző történelmi idősíkok jellemzői egymásra csúsztak, és ezek a sokszor egymásnak is ellentmondó jelenségek a mindennapi praxisban párhuzamosan egymás mellett funkcionálnak. Egyszerre van jelen a hagyományos tanári előadáson, diktáláson alapuló tanítás, a kérdve kifejtő módszer, valamint a tevékenység-, és élményközpontú, projekt munkára épülő, nemegyszer hálózatokban is megtestesülő digitális oktatási gyakorlat. A mindennapi történelemtanítás általános képe ezért különböző perspektívákból vizsgálva más-más értelmezési lehetőségeket kínál és tesz lehetővé. Miként a konkrét valóságon túlmutató úgynevezett szürreális alkotásoké. Akkori előadásomban ennek a szürreális képnek a bemutatására helyeztem a hangsúlyt és csak érintőlegesen utaltam a szürreális kép kialakulásának hátterére.

Ma már a szürreális történelemtanítási valóság mögötti folyamatok összefüggései foglalkoztatnak. E folyamatok olyan *ingamozgások*, amelyek *többdimenziósak, és így igen bonyolult mintázatot alkotnak*. Az ingák itt nemcsak vízszintesen, a két szélső pont között lengenek, hanem függőlegesen, keresztirányúan és párhuzamosan is szüntelen mozgásban vannak – és így „az órák összeviszza vernek” (Kosztolányi Dezső után). Az elmúlt 30 évben az idősíkok egymásba és egymásra csúsztak. Számba venni is nehéz a történelemtanításra ható különböző ingamozgások összességét. Mégis ezt választottam végül megtartandó előadásom képileg is értelmezhető vezérfonalának, mert az elmúlt három évtizedben az ingamozgásokban kifeszülő ellentétek – mint folyamatos impulzusok – egyszerre szabadítottak fel intervenció és kompenzációs energiákat, amelyek persze e már-már átláthatatlan rendszer önkorrekciós működését is garantálták.

Örült rendszer ez – mondhatnánk –, *de van benne mozgás!* Ingák lengenek a különböző eszmei, vallási, ideológiai megközelítések, nézőpontok között. Például: idealista vs. materialista, individualista vs. kollektivista, globális vs. lokális. Ingák lengenek az eltérő államigazgatási elvek és gyakorlatok közt. Például: demokratikus vs. autokratikus, liberális vs. etatista, centralizációs vs. decentralizációs, szakpolitikai vs. politikai. Ingák lengenek az oktatási rendszer társadalmi, szocializációs funkcióinak különböző megközelítései közt. Például: elitista vs. egyenlőségpárti, nevelés- vs. oktatásközpontú, szegregációs vs. komprehenzív, versengésre vs. együttműködésre ösztönző. Ingák lengenek a tartalmi szabályozás elveiben és gyakorlatai közt is. Például: szaktudomány-alapú vs. gyermekközpontú, központi vs. helyi elvárásokra épülő, ismeretközpontú vs. kompetenciaalapú. Ingák lengenek a tanár- vs. tanulóközpontú, az ismeretátadó vs. képességfejlesztő, az osztályszintű vs. személyre szabott, a hagyományos vs. projektre épülő, illetve a papíralapú tankönyvekre támaszkodó vs. infokommunikációs technikát alkalmazó gyakorlat között.

²¹ 2021/1–2. szám, 144–145. o.

A történelemtanítás ingáját például a következő ellentétek tartják mozgásban: a múlt vs. a lejegyzett múlt, a változás vs. fejlődés megkülönböztetése, a lineáris vs. spirális fejlődési modell vagy a meta- vs. mikrotörténeti, illetve a politikai vs. életmódalapú, győztesekre vs. vesztesekre fókuszáló szemlélet érvényesítése. Vagy a komplex társadalomtudományi vs. szűkebb történettudományi, a monopolisztikus vs. multiperspektivikus megközelítés, az alattvalói engedelmességre vs. a civil állampolgári magatartásra nevelő, a történelmi ismeretek megtanítására vs. történelmi gondolkodás fejlesztésre koncentráló stratégia.

Az elmúlt 30 évben „hét rendszerváltással” nagyjából hétszer írtuk újra történelmünket. A múltért folyó folyamatos küzdelemben minden generáció újabb és újabb értelmezési kereteket keres és kínál – ebben pedig sajnálatosan az egyszerű „előjelváltások” dominálnak – amit korábban pozitívnak ítéltünk meg, az negatív lett, és fordítva – ahelyett, hogy a narratívák a múlt bonyolult összefüggéseit próbálnák meg értelmezni. Mégis, *a legutóbbi időkhöz* azt láttuk, hogy minden nehézség ellenére *jelentős változások következtek be a történelemtanításban*. A többségében központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések a tartalmi szabályozókban, tankönyvekben, tanárképzésben és a tanítási gyakorlatban azt mutatják, hogy a hazai folyamatok többé-kevésbé szinkronban kerültek a nemzetközi trendekkel.

Az elmúlt időszakban azonban a már-már visszafordíthatatlannak látszó folyamattal *gyökeresen ellentétes köz- és szakpolitika szándékok jelentek meg*. A klasszikus európai nézőpont helyébe új világmagyarázatok kerültek, a tudományos normák zárójelbe kerülésével megjelent és teret kapott egybités igazságaival az intellektuális alvilág, és a szellemi élet monopolizálását célozta meg. Megjelent a kizárólagosság, a megfellebbezhetetlen elméletek igazságára való törekvés, a felsőbbrendűség tudatát tükröző hatalmi gög, a kételkedés jogának megkérdőjelezése. Már-már kézzelfogható közelségbe került a történelmi múlt egyszempontú hirdetheitőségének esélye, a kritikai gondolkodás száműzése, a demokratikus attitűdök kiiktatásáé, és feltűnővé vált a tanítási gyakorlatot figyelő és szankcionáló „nagy testvér” hatalma. Mintha valakik véget kívánnának vetni a sok-sok bizonytalansággal, értelmezésmérlegelési nehézségekkel járó ingamozgásoknak, mert így könnyebb kontrollálni a hivatalostól eltérő gondolatokat, gyakorlatokat, és illegálisba kényszeríteni a próbálkozásokon és kételyeken alapuló, s ezzel felszabadító örömeiket hozó szakmai-pedagógiai autonómiát.

Nappalinkban egy antik ingaóraszekrény áll. Díszes darab, lehet talán már 150 éves is. Szinte minden látogató megcsodálja, többen már ajánlatot is tettek megvásárlására. De ez az óraszekrény nem eladó. Pedig nem igazi, nemzedékeken átívelő családi örökség, csak egy talált tárgy. A nagyszülők padlásáról menekítettük le, akik valamelyik rokonuk révén jutottak hozzá. Feltehetően az eredeti tulajdonosukat a viharos 20. század nemcsak ettől a vagyontárgytól, hanem életétől is megfosztotta.

Az óra a szó szoros értelmében áll, mert nem sikerült az ingát működőképessé tenni, hiába vittük többször is órasmesterhez. Szerkezetében minden alkatrésze a helyén van, mégse működik. A súly felhúzása és az inga meglendítése után az óra elindul, de sajnos rövidebb-hosszabb idő után megáll. Hiába indítjuk újra, mindig elakad. A legutóbbi javításnál az órasmester olyasmire utalt, hogy az órát egyszúlyú szerkezet vezérli, nincs benne ellensúly, amely az ellenhatás révén magától is mozgásban tartaná.

Szóval kellene egy ellensúly, hogy folyamatosan lengjen az inga, mert anélkül megáll az idő, a tér is elsorvad, mi pedig (reménytelenül) várhatunk Godot-ra.

Hol a Jelentés?²²

Ez az írás egy emlékbeszéd. A *Jelentés a magyar közoktatásról* című sorozatról, mert 10 évvel ezelőtt jelent meg az utolsó kötete. Az 1995-ben indult vállalkozás bevezetője így fogalmazta meg a kötet küldetését: „Célja áttekintést adni a magyar közoktatási rendszer jelenlegi állapotáról és a rendszerben zajló fontosabb változásokról. A kötetet elsősorban azoknak szánjuk, akik országos vagy helyi szinten akár döntéshozóként, akár a döntéseket befolyásoló állampolgárként az oktatás kérdéseivel foglalkoznak.” A kiadvány (az 1995, '97, 2000, '03, '06, '10 években) adatokkal alátámasztott, átfogó és részletgazdag elemzésekkel láttelepet készített – és ezzel tükörképet mutatott – a hazai közoktatás, az iskolák és a pedagógusok aktuális helyzetéről.

Az első kötetek még a Művelődés és Közoktatási Minisztérium felkérésére készültek az Országos Közoktatási Intézet (OKI) munkatársai és külső szakértők bevonásával. 1995-ben még alig 300, míg 2011-ben már majdnem 600 oldalon. A kötetek a társadalmi-gazdasági környezetből kiindulva mutatták be az oktatáspolitikai folyamatokat, a munkaerőpiac és a felsőoktatás kérdéseit, a tartalmi szabályozásnak, az iskola belső világának alakulását, valamint a pedagógusok helyzetét, és számos táblázatban, diagramban közölték az elemzések háttérét jelentő adatokat, tendenciákat. A jelenségeket komplex látásmóddal, a nemzetközi folyamatokkal kontextualizálva dolgozták fel, ezzel pedig a tényeken és adatokon alapuló oktatáskutatás és elemzés hazai mintájává, zászlóshajójává – és minden más elemzést, jogszabályváltozást indokló szöveg hivatkozott alapidokumentumaivá – váltak.

A sorozatot Halász Gábor és Lannert Judit szerkesztette az OKI Kutatási Központja égisze alatt. A köteteket a hazai szakma egyre jobban igényelte és értékelte – a változó minisztériumok azonban mindinkább kihátráltak az ügy mögül. Az adatgazdag „láttelepek” egyre kevésbé feleltek meg a sikerorientált minisztériumi elvárásoknak. Az utolsó kötetet már az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) munkatársai – Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén – szerkesztették, s megjelenését sok más mellett bonyolította, hogy 2010-re, mikorra a kiadvány elkészült, új kormány és minisztérium vette át a hatalmat. A megalakuló új oktatási kormányzat bizalmatlanul tekintett a kötetre, feltételezve, hogy az az előző politikai és szakmai elit szemléletmódját és üzeneteit tartalmazza. Ebben az időszakban – egy vezetői válság következtében – lettem az OFI megbízott főigazgatója. A bizalmatlanságból következő félelmeket a szerkesztőbizottság időközben kormánypártivá lett tagjainak hathatós közbenjárásával és egy kételyeket megfogalmazó *Kiadói előszóval* sikerült feloldani. „A tények és adatok kiválasztása, magának a választásnak a mozzanata nem kedvez-e egy-egy kitüntetett nézőpontnak, míg más megközelítéseket nem fed-e el?” Stb. A könyv végül 2011 szeptemberében megjelent.

Sajnos a folytatás elmaradt. Pedig az Intézetben bizottsági és kutatói szinteken is komoly alapozások kezdődtek egy következő kötethez. Miért alakult mégis másképp?

²² 2021/7–8. szám, 144–145. o.

Kezdem a személyes felelősségemmel. Rossz döntést hoztam, amikor olyan háttértanulmányok készítését szorgalmaztam, amelyben a kormányzatot támogató társadalmtudósok és oktatáspolitikusok elemzik a 2011-ben elfogadott Köznevelésről szóló törvény és az azt követő intézkedések háttérében meghúzódó társadalom- és oktatáspolitikai víziót. Elgondolásomat az vezette, hogy a 2011-ben új alapokra épülő köznevelési rendszert nem lenne szakszerű egy régebbi szempontrendszer alapján elemezni. Tévedtem. A korábbi kötetek szerkezete is alkalmas lett volna a munka folytatásához. Ráadásul a kiküldött felkérésekre nem érkezett érdemi válasz vagy használható elemzés. A különböző szereplők eltérő indokokkal, de elutasították a felkérést. Ezalatt értékes hónapokat veszítettünk el, és mind jobban átalakult az intézet munkáját meghatározó szélesebb közeg is.

Az egyre hangsúlyosabbá váló politikai kormányzás nyomán a szakértők szerepe a döntés-előkészítés folyamatában elsúlytalanodott, a tények és adatok egyre inkább a meghozott politikai döntések igazolására szolgáltak. A kommunikációs feltételrendszer is ehhez igazodott, az intézeti megszólalások lényegében minisztériumi gyámság alá kerültek. A tudományos normák helyett a Wekerlét és Vekerdyt összekeverő fiatal titánok osztották az észet, és határozták meg a követendő irányvonalat. Súlyosbította a helyzetet az állami tankönyvfejlesztésben, majd -kiadásban való részvétel, ez a megnyerhetetlen küzdelem.

A napokban megkeresett egy hetilap azzal a kérdéssel: igaz-e az állítás, miszerint az egyházi iskolák háromszor annyi forrásból gazdálkodnak, mint az államiak? Erre tíz évvel ezelőtt a *Jelentés* adatainak felhasználásával és a minisztériumi statisztikai évkönyvek segítségével viszonylag könnyen korrekt választ lehetett volna adni. Ma nem így van. S nemcsak azért, mert az állami szférában feladatfinanszírozás, míg az egyháziban továbbra is normatív alapú támogatás érvényesül, hanem azért, mert rendkívül hiányosak és/vagy félig-meddig titkoltak az oktatási adatok. Az éves államháztartási költségvetési beszámoló annyira elnagyolt, hogy abból az oktatásra nézve szinte semmi nem olvasható ki. A Köznevelési évkönyvek évek óta nem tartalmaznak költségvetési adatot. A KSH adatai között csak a költségvetési intézmények oktatási kiadásait tüntetik fel, az OECD statisztika pedig csak állami, illetve egyéb oktatási intézmények szerint bontja a finanszírozási adatokat, miként az Eurostat is, miközben az egyházi iskolákra vonatkozóan nem közöl pénzügyi adatot. Bingó – mondhatnánk, ha az oktatás nem a jövőnket meghatározó tényező lenne!

Jelentés kötetéről már szó sincs, az OKI/OFI kutatói bázisa a körülmények és értelmetlen átszervezések nyomán néhány év alatt szublimálódott az akadémiai, felsőoktatási és szabadpiaci szférában, így ma nincs olyan állami tudásközpont, amely megfelelő szakmai kvalifikációval rendelkezne egy új kötet elkészítéséhez. Átláthatatlan oktatási környezet van, amely kiválóan alkalmas meddő, érzelem-vezérelt, személyes sértésekre alapozott vitákra, végtelen iszapbirkózásokra és konteók térhódítására. A ködösítés arra is alkalmas, hogy elfedje a döntéshozók valódi célját; parkolópályára állítani az oktatás- és pedagóguspolitikát, és fenntartani a kijelölt elit iskoláztatási és kulturális monopóliumát.

Odafönn pedig a statisztika alkalmazásának bajnoka – Sir Winston – elégedetten szítpant egyet a szivarjából. És mi, mi mit csinálunk?

Közbecsapásos színjátékok²³

A késő őszi évtizedek óta az országos szakmai konferenciák időszaka, amire a nevelés-oktatás közügyei iránt érdeklődők várakozással teli reménységgel tekintenek. Idén a várakozást az is fokozta, hogy a világjárvány tavaly az online térbe vagy a teljes elhagyásra kényszerítette a hagyományos rendezvényeket. Sokan hiányolták már a személyes találkozásokat és a hivatalos programokat követő spontán és őszinte hangvétellű vitafórumokat. Sajnos a járvány idén őszre sem múlt ki, így a személyes jelenlétre épülő rendezvények nemegyszer online programokat is beiktattak. Minden tisztelem a konferenciaszervezőké, akik, dacolva a vírusfenyegetettség bizonytalanságával, ha kellett, többször is átszervezték a maguk rendezvényeit.

A konferenciák jelentőségének fölértékelődése még a 1980-as évek második felében indult meg, amikor a program, a szervezés és a kommunikáció kezdetleges és – akkori szóhasználattal élve – amatőr volt. De a magára találó civil kurázi különféle megnyilvánulásai (spontán közbeszólások, vastapsok, kritikus szembesítések és heves, szenvedélyes viták stb.) átrajzolták az eredeti forgatókönyveket, és nemegyszer kényelmetlen helyzetbe hozták a regnáló hatalom túlélésre játszó bürokratáit. Tüzesek, elszántak voltak a tekintetek, fésületlenek a hozzászólások. Mindenki egy jobb korszak jöttében reménykedett. Aztán jött a tárgyalásos elitváltás, és tovább erősödött az oktatás szeplőinek szakmai öntudata, bátorsága. Emlékszem a '90-es évek eleji, több száz fős gólyavári történelemtanári konferenciára, ahol az első hozzászóló a pulpituson ülő akkori minisztert nyersen és határozottan azonnali lemondásra szólította fel. Miként hozzászólásában kifejtette: elfogadhatatlannak tartja, hogy a tárca vezetője nem képviseli kellőképpen a kormányban a pedagógusok érdekeit. A felszólalást dübörgő taps és egyetértő morajlás kísérte. A hozzászólót a teremben szinte mindenki bátornak és egyben követendő példának tekintette. Semmi óvatoskodás és alakoskodás, köntörfalazás: ami a szívében, az a száján. A hozzászóló ünneplése közben magamban azon morfondíroztam, hogy a harcias felszólaló vajon saját iskolája igazgatóját, munkaadóját is fel merné-e szólítani ilyen kendőzetlenül a lemondásra? Bátor tette már az alattvalói attitűdtől való felszabadulást, a pedagógusok polgári öntudatra ébredését jelzi-e, vagy csak a tehetetlenség érzésének pótcselekvése?

Ez már nagyon régen történt, a mai viszonyok már csak díszleteikben emlékeztetnek az akkoriakra. Azóta több száz kilónyi oktatási jogszabály és különféle tervezet, országos és helyi tanterv és program kötött ki a valóságos és virtuális iratmegsemmisítőkből.

A konferenciák is megváltoztak, eltűntek az esetlegességek, kiszámíthatatlanságok. Minden professzionista lett. A meghirdetés, a szervezés, a program, az előadók és résztvevők kiválasztása és kommunikációjuk is. Ezt mutatta az idén őszi konferenciasorozat is: volt itt minden, mi szem-szájnak ingere! Profi sajtótájékoztatók és drága molinók, részletes és rövidített programfüzetek, absztraktkötetek és tömegek előtt zajló plenáris előadások, változatos szekcióprogramok, kerekasztal-beszélgetések, fogadások, koszo-

²³ 2021/11–12. szám, 144–145. o.

rúzások, köszöntések, sőt még értékes konferenciaajándékokat is lehetett kapni. Teret kapott az oktatáspolitikai, a neveléstudomány, a pedagógusképzés problematikája, a különböző innovációk és kutatási eredmények disszeminációja. Felleptek miniszterek, államtitkárok, elnökök és igazgatók, nemzetközi és hazai szaktekintélyek, kutatók, elemzők és értékelők, doktoranduszok és pedagógusok. Tanulságosak voltak a nemzetközi előadók problémafelvetései és a covidjárvány első szakaszának kutatási anyagai. Bár néhol a minta-választás és a kutatási körülmények, módszerek taglalása nagyobb teret kapott, mint az eredmények bemutatása. A hivatalos potentátok – meghívásuk legitimitációt és anyagi támogatást ér – előre felvett videoanyaggal és az online térben voltak jelen, s, a kötelező eredménykommunikáció mellett, anélkül, hogy a korábbi tervek, programok végrehajtását érdemben elemezték volna, a jövőre vonatkozó nagyívű víziókat fogalmazták meg. Olyan általános célkitűzéseket – versenyképesség, minőség, esélyteremtés, méltányosság –, amelyek kizárták a kritikai hozzáállást, a heves viták kialakulását. Nem is nagyon fordult elő ilyen zabolátlanság, még az ellentmondásokat felszínre hozni szándékozó kerekasztalok esetében sem. A '90-es évek érzelmileg túlfűtött tanácskozásainak, parázs vitáinak vágyát kioltotta a közéleti viszonyok átszabása, az oktatási ügyek parkolópályára állítása, a korábban kivívott autonómiák, szakmai műhelyek módszeres felszámolása. Az óvatosság, az öngizolás, a megfelelni akarás, az öncélúság, a mellébeszélés, az elhallgatás, a kényes kérdések/témák kerülése, a tényekkel, adatokkal, szavakkal való bűvészkedés dominált, és kimondhatatlanul hiányzott *az a szenvedély, amelyet a jobbításban való erős hit táplál.*

Pedig lenne és kellene mit magas érzelmi hőfokon megbeszélünk! Mert egyre riasztó hírek jönnek az iskola világból. Nagy bajban vannak a gyerekek és a pedagógusok egyaránt. A megfelelési, teljesítmény- és versenykényszer, az erő kultuszának terjedése, a szociális érzékenység háttérbe szorítása következtében mind több gyermek válik szorongóvá és magányossá. Riasztó híreket hallani kamaszok zaklatásáról és növekvő számú öngyilkossági kísérletéről. Az már nem is hír, hogy az iskolai tanulás már nem érték, a legtehetségesebbek továbbtanulásukat már külföldön tervezik, mert nem hisznek a teljesítményalapú hazai érvényesülésben. A pedagógusok évtizedes, Don Quijote-i szelmalomharca a társadalmi, anyagi és szakmai elismerésért végpontjához érkezett. Élet-, és munkakörülményeik romlása, az oktatás ügyének kiüresítése már a legjobb iskolákban is sztrájkhangulatot eredményezett. A források erodálása, a tömeges pályaelhagyás és a kiegészítés, összekapcsolódva a jobbítási illúziók elvesztésével, sajnos téves megoldási hiedelmek (pl. a gyerekek kiválogatása, folyamatos szűrése) általánossá válását eredményezték. Miközben a digitális oktatás kísérőjelenségeként tovább nőttek az oktatási esélyegyenlőtlenségek, területi és társadalmi szinten egyaránt, tovább nyílt az iskolák, gyermekek lehetőségei/teljesítményei közötti olló. A kasztosodás, és ezzel összefüggésben a társadalmi tőke leértékelődési folyamata megállíthatatlannak tűnik. A jövő építése helyett az utolsó értékes tartalékainkat váltjuk aprópénzre a kevesek kiváltságainak megőrzése érdekében.

A jobbitás hitétől megfosztott közegben egyre kevesebbeket zavar az adatokkal, szavakkal való büvészkedés, a ködösítés, a valódi problémák zárójelbe tétele, a megszenvedett személyes történetek kibeszélésének, a késhegyig menő viták megvívásának hiánya. Pedig ezek nélkül a konferenciák sajnálatosan elveszítik eredeti értelmüket, a szervezők, résztvevők jóakarata és felkészültsége ellenére. Továbbá mindannyian akaratlanul teremtoivé és részeseivé válunk – kritikus kétkedő és ujjongó egyetértő egyaránt – egy nagy ön- és közbecsapáson alapuló színjátéknak, amely egy reményeitől megfosztott, kényszerek között vergődő, átvert és megalázott, infantilizálódó közösség (generáció) „haláltánca, amelyben a gyerekek a felnőttek álságos világának kiszolgáltatottjai, élethazugságaik elszenvedői”.

Elnézést a haláltáncért, és felkavaró zárómondatért. Egyoldalú, leegyszerűsítő és igazságtalan. Közönséges csempészárú. A negyven éve általam rendezett *A tavasz ébredése* gyerektragédia kritikájából csempésztem ide. Kedves Olvasó, felejtse is el! Nem aktuális. Vegyük tudomásul: a mai viszonyok között minden jobb sorsra érdemes konferencia, intézmény és szereplő viselkedése érthető, és számos tényezővel megmagyarázható. Nem is szeretnék senkit és semmit pellengérré állítani – egyébként is magammal kellene kezdenem a korábban elkövetett megalkuvásokért, tévedéseimért, vétségeimért, mulasztásaimért. Tehát részemről minden mai játszma megbocsátható, és minden szereplő fölmenthető. Csak egy a bökkenő: *az igazi ítéletet nem én, hanem majd az utókor fogja kimondani* – remélem, mindannyiunkról és kendőzetlenül.

A szabály az szabály²⁴

Új év, új remények! 2022-től ismét új időszámítás kezdődik az Új Pedagógiai Szemle életében, mert új kiadója lesz a lapnak. Tavaly decemberben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem jelezte az Oktatási Hivatalnak, hogy a 2019-ben két évre kötött kiadói megállapodást nem kívánja meghosszabbítani. Ekkor K. Nagy Emese, a szerkesztőbizottság tagja felajánlotta, hogy egyeztet a Miskolci Egyetem rektorával a kiadói tevékenységek átvételéről. Rövid és operatív egyeztetések következtek, majd megszületett a döntés: 2022-től két esztendőre a Miskolci Egyetem lesz a lap kiadója. A megállapodás szerint a Miskolci Egyetem alkalmazásába kerülnek a lap szerkesztői, és az egyetem kiadói részlege gondoskodik majd a lap tördeléséről, nyomtatásáról és az intézményekhez való kiküldéséről. A változások nem érintik sem a szerkesztőség, sem a szerkesztőbizottság összetételét. A megállapodás értelmében az egyetemen belüli szakmai kapcsolattartó K. Nagy Emese lesz, akinek ezúton is köszönjük jószolgálati tevékenységét a lap miskolci befogadása érdekében. Reméljük, zökkenőmentes és eredményes lesz a közös munka!

Rossz alvó vagyok. Sokszor fölébredek éjszaka, és nemegyszer visszaköszönnek a múlt szorongást előidéző mondatai. *A szabály az szabály! Neked az engedelmesség a dolgod!* Ne a tanárral, a tanulással foglalkozz! Ezek a mondatok térnek vissza egymásba kavardva az álmatlan éjszakákon. És felsejlik a múlt, az iskolák, a tanárok, az osztálytársak arca. A szorongó és felszabadító emlékképek. „A szabály az szabály” – mondta az általános iskola első napján tanítónénim kedvesen, de határozottan, majd folytatta: „Kezeket hátra, és egyenes derékkal ülve nézzetek a táblára!” Később már tudtuk, mi az elvárás, és annak megfelelően cselekedtünk. Nem kérdőjeleztük meg iskolánk, tanáraink tekintélyét, igazságait. Ezt otthon, a családban sem támogatták volna.

De aztán jött a középiskola. Egy fiúosztály, ahol a felnőtté válás időszakában egyre nehezebben viseltük el *a szabály az szabály* kézenfekvő, de semmitmondó igazságát. Leginkább akkor jöttünk dühbe, amikor a labdarúgás iránt elkötelezett, köpcös igazgatónk olyan intézkedéseket hozott, amelyekben a jogaink csorbítását láttuk. Felidézek néhány példát.

Tornaóra. Már hetek óta nem engedték, hogy játsszunk valamilyen labdajátékot, mert egy filmvetítéses iskolai ünnepélyen hangoskodtunk, zúgolódtunk. A játékelvonást kaptuk büntetésül. Aztán jött az a felejthetetlen tornaóra. Mindenki felállt szokás szerint a tornasorba. A felszerelések rendben, indulna az óra. „Futás!” – vezényelte megszokott hangon a tornatanár. Mi meg álltunk és vártunk. Aztán ismét elhangzott a vezényszó: „Futás!” Aztán újra meg újra, egyre hangosabban és egyre indulatosabban. Mi meg csak álltunk, és néztük a tanárunkat. Amikor már olyan regisztreren üvöltött, hogy rengtek a falak, mi akkor is némán, rezzenéstelen arccal álltunk és vártunk. Mosoly és arcelfordítás nélkül, egyenes derékkal. Rövidesen megjelent az igazgató, majd az igazgatóhelyettes, de mi csak némán és rendíthetetlenül álltunk és vártunk. Nem beszéltük meg előre ugyanis, hogy mi lesz a futásmegtagadás folytatása. Aztán jöttek még tanárok, és más osztályokból is nézelődő diákok, mind többen. Amikor már bőséges nézőközönség fi-

²⁴ 2022/1–2. szám, 149–151. o.

gyelte az ellenszegülést, akkor egyszerre szép lassan elkezdünk futni – nem vezényszóra, hanem magunktól. A későbbi testnevelésórák valamiért innentől játékkal kezdődtek, és megszűntek az értelmetlen futások, a vég nélküli tornagyakorlatok. Mi pedig arra jöttünk rá, hogy milyen erő rejlik a közösségi összefogásban.

Matekóra. Tanárunk új szabályt vezetett be a leckemásolások megakadályozására. Reggelente a kapun való belépéskor rögtön le kellett adnunk a füzeteket. Mondani sem kell, nem nagyon tetszett az ötlet. De aztán megtaláltuk a szabály kijátszásának eszközt: akinek nem volt leckéje, az nem a kapun jött be az iskolába, hanem bemászott egy földszinti ablakon. Persze ezzel is lebuktunk! Így nem maradt más választásunk, elhatároztuk, hogy nem írunk nála dolgozatokat. Így is történt! Kezdődött a következő óra, és tanárunk hiába írta fel a táblára a példákat, mi csak ültünk az üres papír fölött, és mindannyian szúrós szemmel figyeltük az orrát. Egy ideig állta a sarat, de később folyamatosan dörzsölgette az orrát, és próbálta elkerülni a tekintetünket. Aztán fenyegetőzött, később kérlelt minket. Egyszer csak egy ceruza sercegése törte meg a csendet. Valaki, aki éppen bukásra állt, hozzákezdett a megoldásokhoz. Megtört a varázs és az összefogás, egyre többen írogattak valamit az üres papírra. Sokan kaptunk elégtelent – ám a füzetek kapuban történő elvétele abbamaradt. De nyugodt álmaidat azóta is zavarja a matek egyesektől való félelem.

Amikor a '70-es évek elején a beatkultúra és a békét hirdető hippimozgalom hatása egyre erőteljesebben megjelent az iskola falai között, és a folyosón ülve énekeltük és tapsoltuk a békedalt, akkor betelt a pohár. Igazgatónk újabb szabályok elrendelésével kívánta megakadályozni a neki nem tetsző jelenségek terjedését. Az iskolába való belépéskor, a folyosókon és a tantermekben az órák előtt megkezdődött a hajhosszúság, az amerikai feliratos pólók és a nadrágbőség vizsgálata. Szigorú rendszabályok léptek érvénybe. Akinek túl hosszú volt a haja, és ráadásul a nadrágszára is bő volt, azt intővel, igazolatlan órával, és időnként elégtelennel is büntette a rendszer. Értetlenkedett is emiatt egyik osztálytársam. „Már bocsánat, hogyan kaphatok elégtelent, ha nem is vagyok jelen az órán?” De ez az ellenvetés nem érte el az akkori orosz tanár ingerküszöbét, csak legyintett rá. Aztán az egyik májusi tanítási napon, jól emlékszem, dupla szakrajzóránk volt. Az első óra közben titokban megbeszéltük, hogy az óra után elmegyünk. Mindannyian és egyetemlegesen. Amikor az első óra után kicsöngettek, szép kettes sorokba álltunk és lassan, határozottan, a portásoknak feltűnően köszönve – mint aki fogászatra vagy tudószűrésre megy – kísértünk az iskolából. Nevetve, felszabadultan rajzoltunk ki a Margitszigetre, miközben szakrajztanárunk a következő óra elején az épületben kereste az osztályunkat. Majd az igazgatóságot kereste fel, és elégtelent, szankciókat követelt. Lett is botrány, óriási. Az egész osztályt fegyelmi eljárás elé állították. A szervezőknek kikiáltották a szigorú igazgatói megrovást, a csatlakozók csak egyszerű igazgatói intőt kaptak. És, ami sokunknak akkor nagyon fájt, az év végi nyári termelési gyakorlatnál az egész osztályt (ami persze valójában 4–5 diákot jelentett volna) letiltották a tengerről. Kútba estek a trieszti és bejrúti álmok. Helyette maradt a Balaton mindenkinek, és a szabályok áthágásának fölszabadító élménye – de örökre.

Aztán jött az iskolai diákparlament, amit akkor az igazgatóság valamiért nagyon komolyan próbált venni. Talán mert a felsőbb hatóságoktól is jöttek a vendégek, „ellenőrök”. Mi pedig folyamatosan „a május 11-i esemény”-nek neveztük az illegális kiszabadulásunkat és az azt követő retorziókat. A vezetőség először zavarba jött, és az elnöki asztalnál sutyorogtak valamit a vendégek fülébe. Mi ettől fölbátorodtunk, és előjöttünk a haj és nadrág kérdéseivel, jelezve, hogy ezekről nem rendelkezik semmilyen formában, az iskolai házirend. Aztán jött az igazgatói zárszó, amely minden problémánkra megnyugtató megoldás ígérését vetítette előre. Később beköszöntött a nyár, jött a Balaton, jöttek a zenés estek, a féktelen szórakozások, a reményteljes szerelmek, a felnőttként való munka. Majd ősz lett, és becsengettek. Ott álltunk az iskola udvarán, amikor igazgatónk ünnepélyesen bejelentette, hogy megváltozott a házirend. „Jobb lesz nektek!” – mondta, és a lemenő nap fényében feltűntek a Pásztorfiúk, kezükben a Pál utcaiak színes golyóival. Igen, teljes lett az einstand. Mindent, de mindent (töviről-hegyire, aprólékosan) beleírtak a házirendbe, amit a korábbi évben még nem lehetett jogilag szankcionálni. Csináltak egy új szabályrendszert, és már nagy mellénnyel lehetett hirdetni, hogy *a szabály az szabály!* Amit mindenkinek, a törvényesség védelmében, be kell tartani. Felnőttünk. Már zsigerből tudjuk, hogy a hatalomgyakorlás legtöbbször nem az együttműködés kultúrájáról, hanem az erőfitogtatásáról, a kiszolgáltatottak megalázásáról szól. Az átvirrasztott éjszakákon a kamaszkor összekeveredő emlékképei között előelőbukkan a szabályok tudatos áthágásának öröme, és az összefogás ereje. Felsejlik az a felimerés is, hogy ha nagyon reménytelenné válik a kiszolgáltatottak helyzete, akkor nem marad más eszköz, mint a szabályok felrúgása, a helyi, regionális engedetlenség zabolátlan és kontrollálhatatlan kinyilvánítása. *Mert ez is egy szabály!*

Rekvizítumok²⁵

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

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

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

Egyszer csak azt vettem észre, hogy H. már nem a közös egyetemi élményeinket idézi fel, hanem saját pályája, iskolája történetét meséli. Ömlött belőle a szó! „Egy átlagos iskolába kerültem, ahol közepes felkészültségű tanárok közepes adottságú diákokat oktattak. Nem volt könnyű a pályakezdésem, és családot is ekkoriban alapítottam. A munkahelyen meg kellett barátkozni az alattvalói léttel, ki kellett ismerni az állóvízszerű viszonyokat, a vaskalapos igazgatói elvárásokat és ezek kijátszhatóságát. Rejtőzködni kellett, és megtanulni a túlélés különféle technikáit: a sorok között rejtett üzeneteket, a többértelmű analógiákat, a kollégákkal, diákokkal való összekacsintásban a felszabadító erőt.” A történetmesélésbe belefeledkezve felidézete, miként szervezte meg iskolájában a természetjáró szakkört, amely végigkísérte pedagógiai munkáját, és a ne-

²⁵ 2022/3–4. szám, 147–149. o.

hezebb időkben menekülési, feltöltődési terepként is működött. Mesélt arról, hogy a közös sors miként terelte össze az akkori fiatal kollégáival. Új épületbe költözött az iskola, új képzések indultak, nőtt a tanulólétszám, és egyre keresettebb lett az intézmény. A régi igazgató nyugdíjba vonult, az új, kissé technokrata szemléletű igazgató, a maga karrierjét is építve, teret engedett a fiatalok újító törekvéseinek. (Ezt támogatta akkoriban a módosuló oktatásirányítási szabályozás is!) Kollégáival pályázatokat, kísérleti programokat írtak, helyi tananyagokat fejlesztettek, és erőteljesen kiálltak a tantestület döntési jogainak kiszélesítése, a diákjogok érvényesítése mellett. A tantestületi és szaktanári autonómia mind szélesebb körben teret nyert.

„Aztán fordult a világ, a korábbi elit politikai páternoszterbe került, mi pedig emelkedő pályára!” – mondta erős érzelmi töltéssel. „Reményteljes időszak volt! Megszűnt a kötelező ideológia, szabaddá vált az alternatív tantervek és tankönyvek készítése és választása. Közös és élénk viták zajlottak, új pedagógiai programot és SZMSZ-t, Házirendet készítettünk, bővülő pedagógusi és diákjogokkal. Új oktatási programok (szakok) indultak, erősen nőtt a tanólétszám, új tantervek is épültek, új módszerek és tanulási formák nyertek teret. Komolyan bízunk abban, hogy a pedagógusok alattvalói helyzete megszűnik, és a magunk sorsát szabadon alakító értelmiségi polgárokká válunk.” A változások iránya, dinamikája belőle is igazgatóhelyettest csinált, aki tele tervekkel és őszinte elszánással vágott bele a vezetői munkába. „Aztán múltak az évek, többször is fordult a világ és valamiért megtört a lendület” – folytatta keserűen. „Kezdetben a felszínen minden rendben lévőnek látszott, de egyre kevesebb energia fordítódott az iskolai célokra, az intézményi fejlődés fenntartására...” Kollégái a romló életfeltételek, a növekvő egzisztenciális bizonytalanság közepette egyre jobban ódzkodtak a változó pedagógiai kihívásoktól. Állandóságra, biztonságra, vágytak. A fiatalok csapata szétesett, a korábbi nagyívű tervek egyre kevesebben akarták valóra váltani. A csökkenő és romló színvonalú tanulólétszám viták, vádaskodások sorozatát indította el. A késhegyig menő szakmai érdekellentétek szétszabdalták a tantestületet. Mikor erről beszélt, felidézte, hogy a Kollektív Szerződés vezetőségi vitáján az egyik vezetőtársa azt kérte számon rajta, hogy miért a tanártársai érdekeit képviseli. Ekkor megértette, hogy új viszonyok alakulnak, és ő nem jó helyen van. Az első adandó alkalommal vissza is adta vezetői megbízatását. Közben a különféle átszervezések egyre kiszolgáltatottabb helyzetbe hozták a munkahelyeik miatt aggódó kollégáit. Az egymást váltó vezetőket pedig – az iskola jövője helyett – mindinkább hatalmuk megtartása és befolyásuk kiterjesztése, valamint a lehetséges anyagi előnyökhöz való hozzájárulás kezdte érdekelni. A munka értékmérőjévé a minden erkölcsi normát felülíró lojalitás és szervilizmus lett.

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

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

Látva megrendültségét, kérdeztem tőle: „Miért nem váltottál? Miért akartad közelebről nézni, hogy fut az iskolád zsákutcába?” „Ezen én is régóta tépelődöm” – kezdte a választ. „Én sem értem, miért alakult így a szakmai pályám. Talán a földrajz és biológia tanításának öröme? A természetjáró szakkör szabadsága? Vagy a két évtizednyi fellendülés szép emlékei? Esetleg a kishitűségem, netán élehetlenségem?” „Ugyan már!” – vágtam a szavába, de őt ez nem zökkente ki. „Nem tudom, de keresem rá a választ. A hetekben nyugdíjba mentem, már nagyon vártam, hogy szabaduljak; ne kelljen látnom az agóniát. Most szabad vagyok, de kiüresedett. Naponta lejárók ide a rakpartra, bámulom a vizet, és egy korábbi reményekkel teli tükörképet keresek.” – zárta le élettörténetét. Majd rövid, mentegetőző búcsúzkodás után visszaült a vízhez legközelebbi alsó kövekre.

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

A rend uralma²⁶

Június van, végéhez közeleg a tanév. Az iskolák nagyobb zökkenők nélkül, mondhatni üzemszerűen ellátták feladataikat. A ciklikusan előtörő pandémia okozta kihívásokra is már kész receptek alapján válaszoltak az intézmények, a pedagógusok és az irányítási rendszer. Annak rendje és módja szerint megtartották a kontakt vagy online tanórákat, a szakköröket, voltak felelések, dolgozatok stb. Minden, ami a múltó idót tanévvé rendezi.

A tanévben többször is lehetőségem volt óralátogatásokon részt venni. Egy alkalommal a korai kapitalista viszonyok kialakulása volt a téma. Ennek kapcsán szóba kerültek a gyarmatosítás mezőgazdaságra, iparra, kereskedelemre ható következményei, és ezek szerteágazó hatásai Európa különböző régióira. Szóba került, hogy Angliában megkezdődtek a bekerítések, amelyek háttérben a gyapjú iránti kereslet, a juhtenyésztés fölértékelődése és a korábbi közös földek kisajátítása állt. Az óra különböző ismeretforrások felhasználásával mutatta be a textilipar fejlődésének előfeltételeit megteremtő, illetve a klasszikus ipari forradalom gazdasági alapjait létrehozó folyamatot. A társadalmi következményeknél a tanár hivatkozott az ún. *véres törvényekre*, amely az elszegényedett parasztokat bérmunkára kényszerítette. A kisárutermelő földművesek, kézművesek termelő eszközeiktől való megfosztása pedig megteremtette az eredeti tőkefelhalmozás feltételeit, kis létszámú tőkés és nagy létszámú bérmunkás réteg létrejöttét. Az órán egy diák fontoskodva megkérdezte, hogy a véres törvényekre, eredeti tőkefelhalmozásra a tankönyvi források közül melyik utal. *Kérdésére az a választ, hogy egyik sem, mert az elmúlt évek tantervi, tankönyvi változásai nem erre a folyamatra, hanem Európa nyugati és keleti régiója eltérő fejlődési modelljére helyezik a hangsúlyt.*

Egy másik tanórának a kora középkori viszonyok feldolgozása, az örökölhető földbirtokokból (feudum) kialakuló uradalmak és jobbágság létrejöttének bemutatása volt a témája. Ez az óra is arra tett kísérletet, hogy komplex módon, változatos forrásokkal, internetes okosfeladatokkal világítsa meg a sokágú folyamatot. Kitért az uradalmak gazdálkodására, a mezőgazdasági technika és technológia változásaira, a városfejlődés kezdeteire. Érintette a fölszabadított rabszolgákból, colonusokból és szabad földművesekből – akik a hűbéri védelem fejében saját tulajdonukról is lemondtak – létrejövő jobbágság kialakulását. Majd rámutatott, hogy a középkori társadalom legfőbb szervező ereje a hierarchia (szent hatalom) lett, amelynek értelmében a társadalom tagjai elfogadták, hogy az isteni rendelés (azaz a születés alapján a nemesség) hivatott a vezetésre. A hierarchiában alul elhelyezkedő alattvalók, jobbágyok számára pedig kötelező az engedelmesség. Majd az is megállapításra került, hogy a hierarchikus világkép szerint élő ember elfogadja született helyét a társadalomban, és annak megfelelően él. Szóba került az is, hogy a 21. századból nehéz megérteni a középkori világfelfogást, ugyanakkor kétségtelen, hogy ez a születési előjogokra és hierarchiára

²⁶ 2022/5–6. szám, 147–148. o.

épülő berendezkedés több mint egy évezreden keresztül irányította az európai társadalom működését – szemben a mai, alig két évszázada meghatározó világképünkkel.

Túl vagyunk már a virágba borult ballagásokon, a sok izgulást kiváltó érettségi és felvételi vizsgákon. Amikor ezt a jegyzetet írom, a sokasodó tanévzáró ünnepélyek jelzik, hogy íme, karnyújtásnyira került a vakáció. Aggodalomra semmi ok. A méltányos oktatási lehetőségek deficitjéből és a pedagógusok munkafeltételeiből adódó konfliktusokat a politika egyre olajzottabban oldja meg. Mind kendőzetlenebbül érvényesül az oktatásirányítás hierarchiája, a megszokni vagy megszökni egyszerű igazsága. Itt van már *rend uralma*.

Csak a mozduló birnami erdő baljós lépteit nem tudom a fejemből kiverni.

Az új osztály iskolái²⁷

Kilátástalan nyarunk volt. Hiába vártuk, nem akart esni az eső. A forróság szinte mindent kiegetett a kertben. Egy ideig locsolással próbáltuk megállítani a pusztulást, aztán feladtuk. A fű sárga, száraz és élettelen lett, mint késő ősszel. A fullasztó hangulatot tovább rontotta egy váratlan telefonhívás Zs. haláláról. Ő eredetileg jelmez- és díszlettervezőnek készült, majd később képzőművész tanár lett. Néhány évtizeddel ezelőtt több színielőadásom látvány- és jelmezterveit készítette, majd együtt tanítottunk, sőt közös könyvet is írtunk. Alig múlt hatvanéves, betegsége nem volt (vagy talán titkolta). Meghalt, váratlanul, megmagyarázhatatlanul. Döbbenetes volt, ahogy élettársa sírva elmesélte a haláleset körülményeit. Zs. egy elhúzódó belvárosi lakásfelújítás zajai elől menekülve egyedül kiköltözött Nagykovácsiba. Csendre, nyugalomra vágyott. És valóban csend lett körülötte, olyannyira, hogy több nap után találtak rá. Immár menthetetlen állapotban.

Augusztusi temetését a hőség és értetlenség keserűsége keretezte. Alig voltunk kéttucatnyian, csendben, szinte észrevétlenül búcsúztunk el tőle. A temetést követően néhányan, volt kollégák, bemenekültünk egy pohár hűsítőért a búfelejtbőbe. A Zs.-hez kötődő emlékek föllevenítése után mindenki a saját problémáival hozakodott elő. Akaratlanul is előkerült az oktatás, az iskola világa. Jöttek a történetek.

Egyikük elmondta, hogy néhány évvel ezelőtt egy gyönyörű, impozáns kivitelezésű új iskolát kapott a településük. Tanévkezdéskor az épületet boldogan vette birtokba hétszáz gyermek és ötven pedagógus. Alig telt el néhány hónap, az iskolafenntartó arról tájékoztatta az érintetteket, hogy szülői kezdeményezésre nagyszerű új lehetőségek állnak az iskola előtt. Egy alapítvánnyal sikerült szerződést kötni, így jövő tanévtől beindulhat – igaz, tandíjas keretekben – a kétnyelvű oktatás. Volt rá kereslet bőven, mivel az utóbbi években jelentős számú tehetséges család telepedett le arrafelé. A kéttannyelvű osztályokba *válogatott* gyerekek kerültek, *válogatott* szülőktől. Olyanoktól, akiket nem hozott zavarba a havi közel százezer forintos tandíj, amit még a tanítási szünetek időszakára is fizetni kellett. Kezdetben mindenki örömmel fogadta az alapítványi támogatás tényét, de ahogy múltak az évek, kiderült, hogy a beérkező források csak a kéttannyelvű képzésre fordíthatók. Az érintett szülők kérésére az alapítványi osztályok az iskola legfelső emeletére, a legszebb és legjobban felszerelt termekbe költöztek be. Később a bővülő kéttannyelvű képzés az egész felső emeletet elfoglalta. Le is zárták a *többiek* elől, ne zavarja az ottani munkát az alsóbb emeleten tanuló diákok jelenléte, zaja. A kéttannyelvűbe járó tanulók ugyanis másként viszonyulnak, nemcsak az iskola többi diákjához, de a pedagógusokhoz is. A kiválasztottak öntudata sugárzik tekintetükből, és annak tudata, hogy rájuk másfajta előírások vonatkoznak. Ők ugyanis *az új osztály* tagjai, akiknek kivételezett ellátás jár, hiszen szüleik fizetnek értük. Az iskola többi diákját lenézik, lekicsinylően beszélnek róluk. Már tizenévesen tudják és hirdetik, hogy szüleik miféle előkelő felsőokta-

²⁷ 2022/7–8. szám, 152–153. o.

tási helyet vásárolnak majd nekik. Nehezen viselik az erőfeszítést igénylő tanulást, és az esetleges pedagógusi számonkérésre nemegyszer cinikusan, visszavágással válaszolnak.

Volt kollégám azzal zárta mondandóját, hogy keserűségében azt kérte az iskolavezetőségtől: ő a továbbiakban ne kapjon órákat a kéttannyelvű képzésben, mert a fölényeskedő magatartással szemben eszköztelennek érzi magát. Egy másik volt kollégám a frissen módosított felsőoktatási felvételi rendelet kapcsán fakadt ki. Azzal indított, hogy az oktatásirányítás a *tűt megint nem ott keresi, ahol elvesztette, hanem ahol világos van*. A helyett, hogy a leszakadók hathatós támogatását állítaná a középpontba, ezzel növelve a bejutásra eséllyel pályázók számát, inkább az egyszerűbb és olcsóbb megoldást választotta. A felvételi rendszert átírva, „a gyeplőt lovak közé dobva” eltörölte a minimális bekerülési pontszámot, a kötelező emelt szintű vizsgát, és könnyed mozdulattal a felsőoktatásra testálta a hallgatók kiválasztásának feladatát. Természetesen az egyetemeket irányító oktatási elit nyomására és vele egyetértésben. Ők ugyanis abban reménykednek, hogy a helyi döntések növekvő szerepe növelni tudja az egyre zsugorodó hallgatói létszámot. A nappali képzésben résztvevők számának folyamatos csökkenése miatt több intézményben kihasználatlan szellemi, tárgyi kapacitások maradnak. Az állami szerepvállalás átalakítása, az egyetemi világ alapítványosodása a csökkenő hallgatói létszámmal karöltve sok intézmény számára az anyagi ellehetetlenülés, a későbbi bezárás rémképét is előrevetítette. A felvételi rendszer megváltoztatása rövid távon reményt adhat a krónikusan létszámhiányos egyetemeknek, de hosszú távon (amellett, hogy viselik a felvételeztetés terheit) átvállalják vele az oktatáspolitikai felelősségét a csökkenő továbbtanulási létszámokért is. Így a változtatás a valódi problémát, a *minőségi közoktatáshoz való hozzáférés szűkösségét* nem oldja meg. Sőt, az egyébként is lélegeztetőgépen működő közoktatás ezzel a döntéssel tovább gyengülhet. Az utolsó teljesítményre ösztönző eszközeit, a kötelező emelt szintű felkészítést, és az egységes érettségi-felvételi rendszerben viselt meghatározó szerepét veszíti el. Félő, hogy a visszatérő szóbeli felvételek felülírják a közoktatás általános felkészítési szempontjait, hiszen kérdéses, hogy a felsőoktatás képviselői mélységükben ismerik-e azokat a – sokszor változó – tantervi előírásokat, amelyek a középiskolai felkészítő munka homlokterében állnak. Az eddig kötelező emelt szintű kurzusok várható megszüntetése (lévén a felsőoktatás az emelt szintű érettségit nem kéri) pedig, amellett, hogy anyagi források kivonását teszi lehetővé az amúgy is szűkösen finanszírozott közoktatásból, továbbszűkíti a felzárkóztatás, esélyteremtés iskolai eszköztárát. Pont azt, amelynek gazdagsága a felsőoktatási felkészítés szempontjából hosszú távon a növekvő létszámot tudná biztosítani. Az már csak hab a tortán, hogy az egységes felvételi pontszámítás kiiktatása – a 100 felvételi pontról való döntés intézményi hatáskörbe utalása – a felvételezők számára nehezebbé teszi a bejutási esélyek mérlegelését, és szinte lehetetlenné a munkaerőpiac számára az egyetemi rangsorok értelmezését. Némán hallgattam a történeteket. Előbb a Zs.-vel folytatott utolsó telefonbeszélgetésem jutott eszembe, majd az oktatási ügyek alakulásában játszott személyes felelősségemet mérlegelte. Kivert a hőség. Megszólaltak egy újabb temetés harangjai, és a forróság mind elviselhetetlenebb lett. Inni kértem ismét. *Milyen őszben reménykedhetünk?*

Civil kurázi²⁸

Az elmúlt hetekben aggodó levelet kaptam Trencsényi Lászlótól, amelyben azt írja, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság (MDPT) története mérföldkőhöz érkezik. A jelenlegi elnök lemondására utalva a következőket írja. „Mint az alapítás óta többé-kevésbé részese a Társaság életének, elkötelezett civilként katasztrófának találnám, ha a Társaság olyan kritikus spirálba zuhanna, melyben a különösen nehéz helyzetben hitelt és tagokat veszítve kerülne ki.” Olyan új elnökjelölt megtalálását szorgalmazza, akinek eddigi munkája és emberi kvalitásai garanciát jelentenek a közel 35 éves, szakmai alapon szerveződő civil szervezet tovább élése szempontjából.

Igen, 35 éve, 1988-ban indultak el azok a kezdeményezések, amelyek – és az időközben megjelent Egyesülési Törvény – alapján 1989 őszére jó néhány, a pedagógia területén működő szakmai szervezet jött létre. A legtöbbjük napjainkban a generációváltás időszakát éli, hiszen az akkori aktív 30-asok, az alapítók mára nyugdíjassá vagy nyugdíj közelivé váltak.

A generációváltáshoz kapcsolódóan talán nem érdektelen felidézni két, a 35 évvel ezelőtti egyesületalapítási lázhoz kapcsolódó személyes emlékemet. Aaz egyik éppen a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapításához kötődik. Akkoriban a Pesti Barnabás Szakközépiskolában dolgoztam mint igazgatóhelyettes, és az akkor már szakmailag elismert Jibraki Diákszínpadot vezettem. Talán 1989 elején fölhívott Debreceni Tibor, a Népművelési Intézet osztályvezetője, és kérte, hogy menjek be hozzá a Corvin térre, mert az én aláírásomra is szükség van, hogy létrejöhessen egy új szervezet a színjátszó tevékenység támogatására. Nem mérlegeltem sokáig Tibor kérését, mert *természetesnek vettem, hogy jó ügyet képvisel*, és engem is magával ragadott *a változtatni akaró korszellem*. Így lettem az MDPT egyik alapító tagja, és a munkájának kisebb-nagyobb megszakítással és intenzitással, de valamilyen módon azóta is részese.

A másik emlékem történetesebb. Pályámat kulturális nevelőtanárként kezdtem a Pesti Barnabásban. Ilyen státuszt, amely heti 40 órában várta el tanulók kulturális tevékenységének szervezését, csak az 1200 főt elérő szakmunkásképző intézetekben lehetett létesíteni. Elvben nem kellett tanítási órákat tartanom, a gyakorlatban azonban szinte mindig engem küldtek be helyettesíteni. Ez a „fregoliszerep” minden nehézsége ellenére jó volt, mert nagyon sok osztályban megfordultam, és széleskörű kapcsolataim alakultak az iskolában tanuló gyerekekkel. Így *nemcsak hivatalos csatornákon tudtam érintkezni a diákokkal*, hanem például személyesen is tudtam érvelni az egyes rendezvényeken való részvétel mellett.

A kulturális nevelői munkakör révén bekerültem az akkori Országos Pedagógiai Intézet (OPI) keretében működő, közel 80 fős országos hálózatba is, amely szakmailag összefogta a különböző intézményekben dolgozó kulturális nevelőtanárok munkáját. Ez évente több műveltségi vetélkedő, művészeti bemutató és nyári tábor megrendezését, valamint szakmai továbbképzések megtartását, illetve különböző kiadványok megjelenését jelentette.

²⁸ 2023/1–2. szám, 144–145. o.

1988 őszén a paksi Energetikai Szakközépiskola rendezte meg az évindító szakmai konferenciát, amelyen a szokásos programok mellett elemi erővel jelent meg az OPI átalakulása nyomán várható kedvezőtlen folyamatok feszültsége is. Mindenkit megdöbenttet a hír, hogy a következő években megszűnhet a szakmunkástanulók országos programjainak évi hárommilliósi támogatása. Az értetlenkedés és fölháborodás – összekapcsolódva az akkori közhangulatot meghatározó, nagy demokratizálódási késztetéssel és az önszerveződés erejében való hittel – azt eredményezte, hogy közfelkiáltással döntés született egy, a szakmunkástanulók kulturális érdekeit védő egyesület létrehozásáról.

Aztán jó néhány hónapig nem történt semmi. Majd a kulturális nevelőtanárok 1989. májusi agárdi összejövetelén felgyorsultak a folyamatok. A résztvevők hangsúlyosan rögzítették azokat a nevelési-pedagógiai elveket – *a demokratizmus és az önszerveződés elvét* –, amelyek keretében az egyesület tevékenykedni szeretne. Döntés született a megalakítandó szervezet nevééről: „Szakmunkástanulókért” Kulturális Egyesület (SZAKE). Az alapszabályban első helyre került az a megfogalmazás, hogy az egyesület célja „a tanórán kívüli nevelés új, demokratikus formáinak megteremtése, a szakmunkástanulók művelődésének segítése”. A további pontok pedig a korábbi országos programok folytatásának szükségességét és az *alulról jövő, önszerveződő tevékenységek eredményességébe vetett hit* melletti kiállást fogalmazták meg. A gyűlés egy ötfős bizottságot (elnökség) választott, és bízott meg azzal a feladattal és hatáskörrel, hogy tegyen meg mindent annak érdekében, hogy jogilag is létrejöjjön a szövet.

Visszatekintve látszik, hogy mennyire járatlanok – ha tetszik, naivak – voltunk mi, az alapítók, hiszen azt sem határoztuk meg egyértelműen, hogy ifjúsági vagy pedagógus egyesületet hozunk létre, miként arról is alig rendelkezünk, hogy milyen jogi, szervezeti és finanszírozási mechanizmusok teszik majd lehetővé a megfogalmazott feladatok megvalósítását. Talán nem is történt volna semmi az alapítási szándék nyomán, *ha nincs az akkori elemi erejű változtatni akaró, reményekkel teli közhangulat*, amelyben sorra jöttek létre – legtöbbször az egymástól beszerzett jogi dokumentumok (alapszabály, jegyzőkönyv) felhasználásával – a különböző civil szervezetek. A SZAKE esetében is az MDPT-től kapott alapszabály-tervezetet adaptáltuk a bírósághoz beadható alapító okirattá. 1989 szeptemberében meg is érkezett a bírósági végzés, miszerint 316-os számmal a budapesti bíróság bejegyezte az egyesületet.

A '90-es évek közepére közel 100 oktatáshoz kapcsolódó szervezet jött létre. Továbbképzéseket, konferenciákat és kiállításokat, tehetséggondozó versenyeket szerveztek, és alternatív pedagógiai tevékenységeket támogattak. Ezzel párhuzamosan a szervezeteket hivatalosan nyilvántartották, és legalább egy évtizeden keresztül az Országos Köznevelési Tanácsban jelentős mértékben érvényesült döntéselőkészítő hatásuk. Aztán az utóbbi évtizedben – összefüggésben az új jogszabályi környezettel – szerepük, befolyásuk folyamatosan csökkent. A mai minisztérium már nyilván sem tartja őket. Az elmúlt közel 35 évben az MDPT, a SZAKE és számos pedagógus civil szervezet – a legkülönbözőbb buktatókon át – mindent megtett, amit tudott, a hazai nevelési-oktatási gyakorlat értékeinek fejlesztése, a jövő generációk eredményesebb tehetséggondozása, a pedagógusok szakmai autonómiájának érvényesülése és számos más, a kisebb közösségek által kitű-

zött cél elérése érdekében. Sok pedagógus ma is a szabadidejének jelentős részét áldozza azért, hogy a diákok számára meghirdetett versenyek, bemutatók és egyéb rendezvények sikeresen megvalósuljanak. Köszönet érte!

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az elmúlt évtizedek *mérlege* nem egyértelmű. A pedagógusok többsége a hatalom folyamatosan erősödő ellenszelében nem tudott szabad és független, önálló egzisztenciát teremteni, sőt, mind kiszolgáltatottabbá vált. Ezzel párhuzamosan csökkent a demokratikus működésbe vetett közbizalom, és alábbhagyott az önszerveződés, gyengült a társadalmi szolidaritás erejébe vetett hit is. A civil szervezetek a kiszámíthatatlan anyagi háttér miatt sajnos a mindenkori hatalomnak kitettek, így a tagság folyamatos utánpótlása hiányában nemegyszer belterjessé váltak. Az sem tett jót, hogy az elmúlt években megjelentek azok az – állam vagy valamilyen gazdasági szereplő által kistafírozott és támogatott – ún. álcivil szervezetek, amelyek nem a közjó, hanem valamilyen politikai küldetés érdekében tevékenykednek.

A kérdés jelenleg az, hogy egy teljesen más politikai, gazdasági körülmények között szocializálódott, más életfeltételeket elváró új pedagógusgeneráció tagjai akarják-e, és tudják-e folytatni az elődök munkáját. Új erőre kap-e ismét a civil kurázsiba vetett hit, felfedezik-e újra az önszerveződés erejét? Ösztönzésként azt a közhelyesnek tetsző felismerést tudnám ajánlani, hogy csak szabad gondolkodású és helyzetű pedagógus képes önálló, cselekvőképes állampolgárt nevelni – az alattvaló csak alattvalók nevelésére képes. Mindig van választásunk.

Visszapattanás?²⁹

A tavasz még a legkilátástalanabb időkben is a reménységet hordozza, a természet megújulása bizakodással tölti el az ember lelkét. Ezt a reményteljes várakozást segíti az is, hogy – a tanévek sajátos ritmusából adódóan – tavasszal sűrűsödnek az éves pedagógiai munkát, a különböző programokat záró rendezvények; versenyek, vetélkedők, konferenciák. Idén is több színesnek ígérkező rendezvényre kaptam meghívást. Ezek közül – a személyes érintettség miatt is – a legnagyobb várakozással „*A köznevelés tartalmi szabályozóinak megfelelő tankönyvek, taneszközök fejlesztése és digitális tartalomfejlesztés*” című konferenciára tekintettem.

A rendezvényre március végén, Székesfehérváron került sor. A körülbelül 200 fős hallgatóság előtt a fejlesztők szemléletes prezentációkkal mutatták be a projekt eredményeit. Imponálóak voltak az infógrafikákon, prezentációkon és az előadásokban megjelenő adatok: 417 tankönyv, 301 munkafüzet, több mint 200 okostankönyv, 36 000 okosfeladat, a NKP pedig havi egymilliót meghaladó látogató és közel 136 millió naplózott letöltés.

Nagyon elégedettek lehetünk, ha kizárólag a projekt számszerűsíthető eredményei alapján szeretnénk értékelni a fejlesztő munkát. Az eredményesség valódi indikátora azonban sokkal inkább a szóban forgó „termékek” közoktatási hasznosulása. Mielőtt ennek a problémának taglalásába belefognék, tennék egy kis kitérőt. Kevesen tudják, hogy a projekt többszörösen nehezített körülmények között dolgozott. Többször változott a projektgazda személye. A fejlesztési folyamat előzményei az OFI-hoz kapcsolódtak, majd a program 2017-től átkerült az EKE-hez, 2020-ban pedig az Oktatási Hivatalhoz. A jogszabályi feltételek sem a minőségi fejlesztést tematizálták, inkább a logisztikai, terjesztési feladatok elvégzését. Egy tanéven belül ugyanannyi idő (hat hónap) állt rendelkezésre a tankönyvfejlesztésre, mint a tankönyvek terjesztésére. Ez 2020-ban egészen abszurd helyzetet eredményezett, hiszen az év februárjában jelent meg az új NAT, és júniusra kellett új tankönyveket készíteni. Ez nyilvánvalóan lehetetlen küldetés volt.

Az állami tankönyvfejlesztés (különösképpen akkor, ha teljes körű és kizárólagos akar lenni), nem vezet arra az eredményre. A problémának az időprézen kívül van jogi és technológiai összetevője. A jogi lehetetlenség abból következik, hogy az állami tankönyvfejlesztő közel 1500 könyvcímet gondoz, és egy-egy könyvhöz hat-nyolc – szerzői jogot érintő – szerződés tartozik szépirodalmi művek, grafikák, képek, filmrészletek stb. kapcsán. Azaz 6000-es darabszámot meghaladó szerződésállománnyal kellene naprakészen rendelkezni. Ez, azon kívül, hogy hihetetlen mennyiségű jogi munkát igényel, összekapcsolódik az erősödő szerzői elzárkózással. Jó néhány szerző, ha megtudja, hogy alkotásukat állami tankönyvekben akarják felhasználni, rögtön elzárkózik a közléstől, vagy többszörösen emelt árat kér, ezzel is kifejezve az állami oktatáspolitikai iránti ellenszenvét. Ennek a helyzetnek súlyos értékvesztés lehet a következménye, mivel sok szempontból releváns szerzők és művek maradhatnak ki teljesen vagy részlegesen a könyvekből. A rendszerbe kódolt technológia probléma pedig: a véges szerkesztői, tördelői, műszaki kapacitás, mert az állami kiadónál a hatalmas mennyiségű címállomány karbantartása és az új fejlesztések munkai igénye évente visszatérő munkaszervezési feszültségeket okoz.

²⁹ 2023/3–4. szám, 144–155. o.

De a lényegi problémát még mindig nem ez jelenti. Hanem az, hogy végletesen és végzetesen megbomlott a bizalmi viszony az oktatáspolitikai és a pedagógusok között. Nemcsak a közel tíz éve változatlan „vetítési alap” miatt, amely mára érhelytelen értelmiségi létet eredményezett. Hanem azért, mert az elmúlt évtized oktatáspolitikai változásai az iskolák, a pedagógusok döntési jogköreit fokozatosan megnyirbálták. Előbb az iskolák vezetőinek megválasztásában vált formálissá a tantestületek szerepe, majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, végül pedig a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – tették félre szinte teljes egészében a pedagógusközösségek döntési kompetenciáit. Ezzel párhuzamosan az oktatáspolitikai látva a pedagóguspálya kihívásait – ahelyett, hogy a pedagógiai kultúraváltást támogató elemeket (pl.: szaktanácsadás, közös fejlesztésekbe való bevonás) erősítené, mind szélesebb körben bürokratizálta az iskola világát. Ennek egyik következménye az, hogy amikor a pedagógusok meghallják, hogy államilag fejlesztett könyvből kell tanítani, azt rögtön félre is teszik, és anélkül mondják rá, hogy rossz és használhatatlan, hogy érdemben hozzákezdtek volna a feldolgozásához, vagy a tanításban kipróbálták volna.

A bizalomvesztés légkörében ez a viselkedés kódolva van a rendszerbe. Ha az oktatáspolitikai nem partnernek tekinti a pedagógusokat, hanem végrehajtnak vagy betanítható robotnak, akkor ebből ez a hozzáállás természetesen következik. Az elutasító attitűdöt ráadásul nyíltan kifejezni nálunk nemigen lehet – így a pedagógus a legtöbb esetben rejtőzködve, az esetleges lebukástól félve, szorongva képviselheti csak az igazát. Egy szorongó, rejtőzködő pedagógusi magatartás eredménye pedig leginkább a kudarcok sora.

Visszatérve a konferenciához: ott is ezt a jelenséget lehetett diagnosztizálni. A megjelent pedagógusok érdeklődve és illedelmesen meghallgatták a beszámolókat, de rejtőzködő tekintetük, a kérdések és a vita elmaradása, s hogy ebéd után gyorsan elszivárgott a vendégek többsége, azt sugallta, hogy a bemutatott – sok esetben valóban korszerű és attraktív – újdonságok biztosan a tantermeken kívül maradnak. Ebbéli aggodalmukat fogalmazták meg a fejlesztők is, akik nemegyszer szembesültek azzal a felhasználói véleménnyel, miszerint „szépek és jók ezek az anyagok, de ezek az én diákjaim számára – ezért vagy azért – nem használhatók”. Hogy a prognózis mennyire érvényes, azt jól példázza hallgatóim elképedése, amikor az okoskönyv egyik fejlesztője bemutatta nekik a termék különböző funkcióit. Fel voltak háborodva, hogy ezt a korszerű taneszközt a középiskolai tanáraik nem mutatták meg nekik. Miért? Miért nem ebből tanulhattak?

A rendezvény szünetében a 2020-as kerettanterv-fejlesztés irányítójával beszélgettem. Egyetértettünk, hogy vannak még iskolák, osztályok, ahol eredményesen folyik az oktatás, de a hazai közoktatás tartalmi és módszertani szempontból rendszerszinten összeomlott. A jó iskola és a jó pedagógiai munka véletlenszerűen és kiszámíthatatlanul van jelen. Ő, a fizikus, abban reménykedik, hogy a közoktatás teljes összeomlása minél hamarabb bekövetkezik, és hogy van annyi rugalmasság a rendszerben, hogy ami lezuhant, az nem szétporlad, hanem gyorsan visszapattan.

Számomra ugyanakkor kérdés, hogy a fizika törvényeit mennyiben lehet az oktatási rendszerre alkalmazni.

Miket tud ez a Tell William!³⁰

Ismét kicsöngettek, véget ért egy újabb tanév. Túl vagyunk a diák- és tanárballagásokon, és kiosztották már a bizonyítványokat is. A tanév során sokan, sokféleképpen sorolták föl a hazai oktatás problémáit, értelmezték az új jelenségeket (engedetlenségi mozgalmak, elbocsátások, tömeges pályaelhagyás), és magyarázták a folyamatok mozgatórugóit. Ezekhez érdemben hozzátenni nem sokat lehet. A politika továbbra is a társadalom megosztását előidéző és fenntartó erőteljes szelekciót támogatja, letörve a vékonyodó a szakmai autonómiákat és *feladva a mindenkinek minőségi oktatás programját*. Tág teret hagyva az erősek hierarchikus törekvéseinek, az egyéni kijárásos rendszer tovább élésének és szemrebbenés nélkül nézve a gyengék további kiszolgáltatottságát. Mindig is ezer gond és probléma szötte át a hazai oktatás világát. de soha nem volt ilyen reménytelen. Minden illúzióink oda, baljósan és tehetetlenül várjuk a jövőt.

Ha a jelen kilátástalan, a jövő pedig reménytelen, akkor forduljunk a múlt felé! Felidéződik bennem a fél évszáddal ezelőtti érettségi, az uszodában hagyott *Hajóépítéstan* tételek, a *Gözkazánok méretezési elveit* számon kérő, de mellébeszéléssel megúszott szóbeli felelet és a szelepcsizolást elváró (fatális véletlenséggel sikerülő) gyakorlati vizsga. A múltidézt a kerek évfordulóhoz kapcsolódó ideai érettségi találkozó is indokoltá teszi, bár csak néhány „vén tengeri medve” volt jelen osztályunkból a hajózási iskola falai között. Többségében kiugrott tengerészek, műszaki értelmiségiek, sikeres vállalkozók jöttek össze, hogy felelevenítsék középiskolai élményeiket. A vitákat a kispolgáriságról, a *Helga* című filmről, a fékevesztett osztálykirándulásokról. Aztán életük nemegyszer kacskaringós utazásairól. Szó volt forró brazíliai kikötőkről, gazdag közel-keleti bazárokról, távol-keleti lányokról, csempészárúkról, dobbantásokról, házasságokról, megcsalásokról, gyerekekről, unokákról és mindarról, ami ötven esztendőbe belefér. Azokról is megemlékeztünk, akiket az alkohol, a boldogtalanság, a hontalanság vagy a betegség az élet perifériájára sodort, és korai halálba kergetett.

Az osztálytalálkozón feltűnt az ősz halántékú R. Gábor, aki az osztályunk egyik legzabolátlanabb tanulójaként töltötte velünk a négy esztendőt. A kezdetektől igazi extravagáns és nonkonformista figura volt. Bátor és okos, aki nehezen fogadta el a virágzó Kádár-korszak közmegegyezéseit. A balatoni nyári hajózási gyakorlaton egy különleges, kézzel festett Jimmy Hendrix-es pólóban jelent meg, feldühítve a gyakorlatot vezető tanárokat, másrészt iriggyé téve minket, akik sóvárogva szemléltük a ruházatát. Első élményként az maradt meg bennem, hogy a szeptemberi tanítási napok egyikén kitépte a padból az orosz tanárunk (volt jugoszláv partizán), és csúnyán felpofozta. A bűne annyi volt, hogy bajor bőr (rövid)nadrágban jelent meg, és ezt a tanárunk úgy értelmezte, hogy Gábor a fasiszta eszméket képviseli. A kiosztott sallerek között ebbéli meggyőződését így kommentálta: „*Ilyes valómi dolgot csinálni, lenni fasiszta provokáció.*” – ez ugye nyilván elégtételt kívánt. A találkozón Gábor röviden elmondta életének fordulópontjait. A középiskola elvégzése után tengerre szállt, majd a '70-es évek végén elege lett az akkori

³⁰ 2023/5–6. szám, 139–142. o.

rendszerből, és Jugoszlávián keresztül Ausztriába dobbantott. Először a nyelvtudás nélküli menekültek sanyarú élete várt rá. Volt alkalmi kőműves, mosodás, kocsmai pultos, majd felesége révén Baselba került, és ismét tengerészként hajókon dolgozhatott. Sajnos magyarországi középfokú végzettségét nem fogadták el, így arra kényszerült, hogy taxizás mellett beüljön az iskolapadba, és érettségit szerezzen. Később egy gyógyszergyártó világcégnél lett középvezető. Innen ment nyugdíjba, így az állami ellátás mellett a vállalati részvények hozadéka is megilleti. Önkéntes tűzoltóként teljesíti a Svájcban minden állampolgártól elvárt közösségi feladatát. Egy Balatonhoz közeli településen háza van, ahova családjával minden nyáron több hónapra leköltöznek.

A találkozó után Gáborral együtt indultunk haza. Ekkor olyanokat mondott el a családjáról, amit középiskolásként titkolnia kellett. Felidézte, hogy egy régi magyar nemesi család leszármazottja, akik a 13. század közepéig tudják visszavezetni családfájukat. Rendkívül szerteágazó a rokonsága, akik évente egyszer egy nagy családi találkozó keretében ápolják az összetartozás érzését. Családját 1945 után megfosztották nemcsak saját házuktól, de polgári egzisztenciájuk is ellhetetlenült, mert apja Ludovikás tisztként szolgált. Édesanyja tartotta össze a háromgyerekes családot, apja pedig sofőrként próbált legalább minimális megélhetési körülményeket teremteni. Szülei Pannonhalmára szánták diáknak, de ő inkább a hajózási iskolát és a remélt kalandok lehetőségét választotta. A svájci állampolgárság, a több mint harminc Baselben eltöltött év elkötelezetté tette a svájci állami berendezkedés és életforma, mentalitás iránt. Követendő mintának tekinti az egyszemélyi hatalom kiépítésének alkotmányos gátjait, a népszavazásokban is testet öltő közvetlen demokráciát, a helyi autonómiák rendszerét, a széleskörű önkormányzatiság működését és a minőségi életformáért vállalt közös társadalmi felelősséget. Az állampolgári ellenőrzést a közpénzek felhasználásában, az átlátható szabályokat és azok betartását, a régi értékek fenntartását, a kiszámíthatóságot és a közügyek iránti felelőség gyakorlati érvényesülését. Egyre kevésbé érti ezért, hogy minket miért nem zavar a jogi környezet folyamatos átírása, a csókosok érdekében történő vagyontrendezés, a hivatalok simlis ügyintézés, a primitív és megosztó propaganda, a közfeladatok elhanyagolása, a gazdagok felsőbbrendűsége. Az erők közüti agresszivitása, az utak rossz minősége, a közterek elhanyagoltsága, az építési területek rendőri védelme, a műanyag pohárban felszolgált sör, a kábelszolgáltató nemtörődöttsége stb. – vagyis a társadalmi élet sekélyesedése, az együttműködési kultúra felszámolása.

Hihetetlen volt számomra, hogy Gábor kamaszkori zabolátlanságát, a kihívások keresését, a határok folyamatos átlépési szándékát fölvaltotta, és a személyiségét áthatja – a szellemi függetlenségének megőrzése mellett – az öngondoskodás tudata, az anyagi mértékletesség szelleme, a puritán erkölcsiség, a szabadság és a közjóért is vállalt felelőség dichotómiája. Elváltunkkor öntudatlanul Cseh Tamás dalát dúdoltam magamban, átköltve és átrendezve: *Mi itt állunk, és a szánk nyitva van, hogy miket tud ez a Tell William!... E kies hazában mutass nekem egy oly nagy ravaszt – ki tükrünk szétszórt szilánkjait ragasztja, foltozza itt.*

Lapzárta közben érkezett a hír Csapó Benő tragikus, alig felfogható haláláról. Közel negyedszázada ismerjük(tük) egymást, nem voltunk munkatársak, de az elmúlt években megtisztelt a barátságával. Ezért is lehettem részese néhány hónapja a hetvenedik születésnapjához kapcsolódó tudományos tanácskozásnak és ünnepélyes köszöntésnek. Igazi műhelyteremtő professzor volt, aki – miként a legjobbak – képes volt a nemzetközi kihívások és a hazai hagyományok ötvözésére. Jószolgálati követe volt a nagyvilágban a magyar szellemi teljesítménynek. Elkötelezettje volt a tudományos normáknak, az ezekre épülő oktatáspolitikának – tisztelte az adatokat, a tényeket –, és rendíthetetlenül képviselte a minőséget. Tehetséges volt, és hihetetlen innovációs energia működött benne nemcsak a természettudomány és az oktatás világában, a pedagógiai mérések tekintetében, de a tudomány egyéb területein és a mindennapokban is. A legutóbbi pécsi ONK-n például azzal az ötlettel hívott félre, hogy ki kellene dolgozni az integrált társadalomtudományi oktatás általános iskolai koncepcióját. Szerette és értette a művészetet, nem véletlenül szinte minden beszélgetésünkben előjött a Paál István vezette legendás JATE színpad valamely előadása. Szenvedélyes fotós, vitorlázó, ejtőernyős és motoros volt. Május elején találkoztunk utoljára, amikor az egyetemen a szakvizsgás hallgatóknak nemzetközi horizontú előadást, workshopot tartott. Többen személyesen is megköszönték a meghívását. Egyedi tehetségű, mondhatni reneszánsz emberként élt, s ekként a mindenkinek jó minőséget garantáló (finn, észt), méltányos oktatási rendszert propagálta. A hazai oktatás minőségi javítása kulcskérdésének a mérési kultúra és a kutatásalapú tanulás terjesztését, a pedagógusképzés és a tanári szakma professzionalizálását tartotta. Egyben erre mintát is adott, hiszen a Csapó Benő vezette szegedi egyetemi műhely számos tudóst nevelt ki az elmúlt évtizedekben, akik az ország több egyetemén képviselik a mesterüktől tanultakat. Halálának az értetlenség mellett most az igazi kérdése, hogy *tanítványai képesek lesznek-e – az egyre nehezedő feltételek között – betölteni az űrt, amelyet Csapó Benő elvesztése jelent, és tovább tudják-e vinni a minőségi közoktatás hazai megteremtésének programját.*

Fosztóképző!³¹

Július végén, az egyetemi felvételi adatok megjelenését követően egy vidéki rádió felkért, hogy értékeljem a növekvő felsőoktatási létszámokat. A riporter azzal vezette fel a beszélgetést, hogy „városuk egyeteme örvendetesen nagyarányú létszámnövekedést” tudott produkálni. Kérdezte, mi áll ennek háttérében. Obsitos hajósínasként azzal indítottam: ha egy hajóból kidobunk minden nehezekeket, akkor nyilvánvalóan gyorsabban fog menni. Ha nem kötelező az emelt szintű érettségi és a középfokú nyelvvizsga, és nincs előírt minimum felvételi pontszám, akkor óhatatlanul több diákot lehet a felsőoktatásba felvenni. Különösképpen a könnyítés első évében, hiszen a felsőoktatásból korábban kimaradtak ekkor már eséllyel felvételizhetnek. Nem a közoktatás jobb eredményei nyomán, hanem a felvételi könnyítések által sikerült idén lényegesen több fiatalnak a felsőoktatásba bejutnia. A riporter arra is rákérdezett, hogy ez a növekvő létszám nem jár-e majd a felsőoktatás színvonalának csökkenésével. Mit lehet erre válaszolni? Persze, hogy ezzel jár. Ha a korábbi évek 280-as minimumpontja helyett már 167 ponttal is be lehetett jutni, akkor az ilyen eredménnyel felvett hallgatók biztosan nem fogják emelni a felsőoktatás színvonalát. A beiratkozást végző egyik kolléganőm elmondta: soha ennyi elégséges bizonyítványt nem látott a tanulmányaikat megkezdő óvo- és tanítóképzős hallgatók kezében. Ez feltehetően minden korábban létszámgondokkal küzdő intézménynél általános jelenség. A „nehezekek kidobása” ugyanakkor rövid távon komoly szakmai kihívások elé állítja majd a felsőoktatást a tanulási nehézséggel küzdő hallgatók tanulmányainak támogatása terén. Az elvárások csökkentése hosszú távon nem oldja meg a diplomát adó intézmények létszámgondját, mert a mostani létszámtöbblet – a korábban elutasítottak bejutása révén – néhány év alatt majd „felszívja” a rendszer. Továbbá a „lefelé nyitás” közoktatásra való visszahatása nemcsak jogalapot teremthet majd – pl. az emelt szintű kurzusok csökkentésével – a pénzkivonásra (ezzel is tovább gyengítve az oktatási rendszer méltányosságát, eredményességét), hanem ráadásul *megfoszthatja* a jövő középiskolásait az erőteljes tanulási motivációt adó közegektől is.

Augusztus elején, nyaralás közben kaptam egy levelet egy budapesti elitgimnáziumban tanító, elkötelezett és kiváló tudóstanár ismerősömtől, akinek felesége is a pedagógiai szakma élenjárója. A történelem OKTV pályázati témáinak megjelenéséről érdeklődött, remélve, hogy már a nyáron elkezdheti diákjai felkészítését a dolgozatírásra. Visszaírtam neki, hogy a szakmai bizottság még áprilisban leadta a témaköröket, de hosszú és körülményes a jóváhagyás hivatali útja. A válaszomban megkérdeztem, hogy miként érzi magát. Bevallom, nem számítottam ennyire személyes válaszra: „[...] *Esetemben 36 év alatt először fordul elő, hogy 'félek' a következő tanévtől, ilyen lelkiállapotba eddig soha nem kerültem, pedig többször volt nehéz helyzet, most viszont rengeteg órám lesz, a terhek eddig is növekedtek, most tovább erősödnek, miközben szeretném azokat az értékeket továbbra is közvetíteni, amelyeket fontosaknak tartok, remélem, fizikailag és lelkileg is bírni fogom a „gyűrődést”.* Többször is elolvastam sorait, majd megfogalmazódott bennem a kérdés: mit eredményez majd a gyakorlatban, ha egy szakmailag magasan jegyzett, el-

³¹ 2023/7–8. szám, 151–153. o.

kötelezett és lelkiismeretes mesterpedagógus házaspár szeptemberben félelemmel kezd hozzá a tanításhoz? Egészen ijesztő belegondolni abba, hogy az életkora és egzisztenciája miatt kiszolgáltatott, önbecsülésétől és magabiztosságától *megfosztott* pedagógusok közegében milyen tanév vár majd gyermekeinkre, unokáinkra.

Egyébként az egész nyarat beárnyékolta, hogy szembesülni kellett a közéletet átható, rejtőzködve a mindennapokat mérgező – sajnálatosan nem alaptalan – félelemmel. Még az év elején történt, hogy egy őszi tanácskozás panelbeszélgetéséhez – amely az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai folyamatait kívánta feldolgozni – „*A Rendtartástól a rend tartásáig*” címet javasoltam. Először tetszett is a szervezőknek a többértelműségével blikkfangosnak gondolt címjavaslat, de ahogy múlt az idő, véglegesedett a program, úgy hátráltak ki mögüle. Nem akarván provokálni az oktatáspolitikai mai képviselőit. Megértően fogadtam a szervezők címváltoztatási kérését, mert a tanácskozás kockázatát ők viselik. Nekem meg maradt a többértelmű címtől való *megfosztás* miatti belső dohogás.

A nyár folyamán, egy tanulmány írása közben látóterembe kerültek az általános és középiskolai *Állampolgári ismeretek* címet viselő új tankönyvek. Felidéződött bennem a 2020-as NAT készítőivel folytatott vita arról, hogy az állampolgári ismeretek ne külön tantárgy legyen, hanem, ahogy a 2012-es NAT is előírja, maradjon a történelem tantárgy része. A javaslatomat a komplex társadalomtudományi nevelés nemzetközi trendjeinek sorával is alátámasztottam – igaz, a gyakorló történelemtanárok kisebbségének álláspontját képviseltem –, de nem sikerült meggyőzni a jogszabályalkotókat. Az iskolaszervezés, a tanári erőforrással való rugalmas gazdálkodás szempontjai felülírták a javaslatomat. A döntés nyomán a pedagógusképzésben a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanárszak neve és tartalma is változott. Kikerültek az állampolgári felkészítésre vonatkozó elvárások. Mivel önálló *Állampolgári ismeretek* tanár szak nem létesült, így hosszútávon bármely szakos tanár taníthatja majd ezt a tantárgyat. Egyszerűbbé válik az iskolák számára a tantárgyfelosztás elkészítése: a tárgyat az fogja tanítani, akinek nincs meg a kötelező óraszám. Ez nemcsak tovább erodálja a pedagógiai professziót, annak lehetőséget is magában hordozza, hogy a tárgy tanítását majd az a pedagógus fogja megkapni az iskolában, aki leghatékonyabban tudja képviselni az elvárt ideológiai és hatalompolitikai nézetrendszert. Ez a félelem sem alaptalan. Korábbi tankönyvfejlesztésért felelős vezetőként emlékszem az egyik „magasból kiküldött” tanácsos rosszálló megjegyzésére és iránymutatására. Nagyjából így hangzott: „Minek a tankönyveket és a gyerekeket terhelni ennyiféle megközelítéssel, bonyolult és eldöntendő kérdéssel? Arra kell törekedni, hogy a diákok számára egyértelmű legyen a szöveg, és ez alapján majd tudják, hogy hova kell behúzni az X-et a választásokon.”

Átlapozva az állampolgári ismeretek tanítását-tanulását segíteni szándékozó újonnan kiadott tankönyveket, keserűség érzése fogott el. Mérlegre téve a tantervi determinációkat, a tankönyvkészítés csapdáit, a minisztériumi kontroll gyakorlatát, tulajdonképpen megfelelő színvonalú, nyelvezetű és szép kiállítású tankönyvek készültek. De súlyos aránytévesztésekkel. Nem részletezem itt, de mindkét tankönyvben jelentős hangsúlyt kap, szinte önálló fejezetként a honvédelem (különösen a középiskolaiban, ahol a 120 oldalból 7 oldal foglalkozik ezzel), a katonai életpálya választásának szépsége, az új fegyve-

rek bemutatása. Tudom, hogy szörnyű háború dúl szomszédunkban, ahol emberek ezrei halnak meg. Nekünk is számolnunk kell minden tragikus eshetőséggel. De nem akarom elhinni: tényleg a háborúra kell felkészíteni a jövő felnőtteit? Nem a munkavállalásra, az aktív közéleti cselekvésre? A *Mindennapi ügyintézés* fejezetben alig néhány bekezdés jut a munkavállalók jogainak bemutatására, a kollektív érdekképviselés és érvényesítés, a szakszervezetek fontosságának hangsúlyozására. Tisztában vagyok vele, hogy a mai hazai viszonyaink között a munkásvédelmet baloldali hagyománynak illik tartani, pedig ez nem így van. A 19. század végén a XIII. Leó pápa által kiadott Rerum Novarumban, és ennek megjelenése század évfordulójára II. János Pál pápa által kiadott, *Centesimus annus* kezdetű enciklia is hitet tesz a munkavállalók védelme, és a Szolidaritás lengyelországi működése kapcsán, a szakszervezetek által végzett kollektív érdekérvényesítés tevékenysége mellett. Azt is jelzésértékűnek tartom, hogy a közéleti kérdések között a média és a propaganda problematikája elő sem kerül. Az meg végképp elkeserítő, hogy a diákönkormányzatok működését egyik tankönyv sem említi meg. Pedig demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola „kiemelt terep”, itt sajátíthatják el a diákok azokat a demokratikus viselkedéseket és érdekérvényesítési mintákat, amelyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak. Amíg ezt a funkciót nem látja el az iskola, a jövő felnőttei tudatosan döntési képességeiktől *fosztott*, alattvalói magatartási mintában szocializálódnak, ennek következménye pedig a demokratikus keretek kiüresedése, a mindenkori hatalom rátelepedése a társadalomra.

A nyarat egy minisztériumban tartott értekezlet zárta, amelyen a középfokú óvodapedagógus képzés programja került elő. Itt főképp arról volt szó, hogy az egyre aggasztóbb óvodapedagógushiány megoldására egy olyan program megvalósítása indult el, amelyben öt év alatt okleveles óvodai nevelővé képezik ki a technikumok a diákokat. Fonákja, hogy ez a végzettség is óvodapedagógus-besorolást jelent, csakúgy, mint az érettségi utáni hároméves BA szintű képzésben megszerezhető. A megbeszélésen az járt a fejemben, hogy a középfokú képzésre vonatkozó „okleveles” jelző ebben az esetben is fosztóképző, miként az előző rendszerben a „nép” szó hozzáillesztése a „köztársaság”-hoz. Vagyis az óvodai nevelői végzettség „okleveles” jelzője nem más, mint a felsőfokú diploma *fosztóképzője*.

A pirruszi győzelem³²

Év elején kaptam egy felkérést, hogy egy konferencián, rövid előadás keretében tekintsem át a hazai oktatási viszonyok alakulását az ezredfordulótól kezdődően. Szabadkoz-
tam, de úgy éreztem, hogy az ajánlatot nekem, aki 30 évig időnként alakítója is voltam a
folyamatoknak, felelőtlenség lett volna visszautasítani. Első segítségül kezembe vettem
tehát az OKI által az 1990-es évek közepétől kiadott „Jelentés...”-köteteket, és megpró-
báltam összegyűjteni egy-egy korszak meghatározó jelentőségű oktatásirányítási intéz-
kedéseit, folyamatait.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* kötetben a '90-es évek folyamán végbeme-
nő történelmi léptékű átalakulást emelték ki, amelynek keretében az *iskolák alapítása, fenntartása plurálissá vált* (helyi önkormányzat, egyház, alapítványok). Lényeges folya-
matnak ítélték az iskolarendszer tagolódásának átrendeződését (hat- és nyolcosztályos
gimnáziumok) és az iskolai profilváltásokat, a középiskolai oktatás expanzióját, és az
ipari tevékenységek szerkezetváltása nyomán a szakiskolai képzés válságjeleit. Kiemel-
ték az oktatás tartalmára irányuló szabályozás korszerűsödését és a kétpólusú tantervi
szabályozás megjelenését (NAT, helyi tantervek), a pedagógiai szakmai szolgáltatások
új formáit, az iskolai pedagógiai feladatok, illetve a tanári szerepek átertélmeződésének
felismerését és ezzel összefüggésben „*elképzелhetetlen mennyiségű helyi innovációs kez-
deményezés megszületését*”.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* kötet azzal a felütéssel indul, hogy a 2000-es
évek elején Magyarország tagja lett az Európai Uniónak, amelynek eredményeként fel-
gyorsult a nemzetköziesedés. Nemcsak olyan programokhoz való csatlakozás valósult
meg, mint a PISA mérés vagy a felsőoktatás bővítését szolgáló bolognai folyamat, de a
HEFOP programok indulásával jelentős anyagi források is megnyíltak. Az oktatásfej-
lesztés fókuszába kerültek a versenyképességet támogató (kisgyermekkori neveléssel,
korai iskolaelhagyással, felnőttkorú tanulással stb.-vel kapcsolatos) ún. lisszaboni krité-
riumok. Az LLL paradigma térhódítása nyomán ún. „*kompetencia-forradalom*” zajlott
le egy erőteljes és sokirányú *modernizációs hullám keretében, kíséretében*. Megújult a
NAT, az érettségi, bevezetésre került a kompetenciamérés, bővültek az IKT iskolai al-
kalmazásának feltételei, új oktatási programcsomagok készültek, a társadalmi hátrány-
kompenzáció kezelésére létrejött a nyelvi előkészítő évfolyam és a SZAKMA program.
Elindult az osztálytermi munka új formáinak (projektek, kooperatív tanulási techni-
kák) terjedése, és az iskolai szervezetfejlesztés és a vezetés új programjai és módszerei
(IMIP) jelentek meg. Piacivá vált a pedagógiai szolgáltatás, a tankönyvkészítés és -terjesz-
tés, valamint a szakképzés területén létrejöttek a Térségi Integrált Szakképző Központok.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* kötet egyik lényegi megállapítása, hogy nem-
zetközi folyamatok – pl.: a globális problémák megjelenése, az iskoláskorú népesség je-
lentős csökkenése, a társadalom elöregedése, a társadalom peremére szorult csoportok
arányának növekedése, a digitális technológia széleskörű térhódítása – erőteljesen ösz-

³² Új Pedagógiai Szemle, 2023. 9–10. szám

szefüggésben vannak a hazai viszonyok alakulásával. Ekkor indultak a TÁMOP programok, amelyek az EU oktatáspolitikai prioritásait (pl. az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának javítása, a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság elősegítése) jelenítették meg. Az évtized során hazánkban számos központi és helyi innováció a közoktatás modernizálásával járt, de ezek nem hoztak áttörést a méltányosság, eredményesség és hatékonyság tekintetében. A jelentős fejlesztési beavatkozások és a korábban nem látott mennyiségű fejlesztési források ellenére csak kismértékű javulást sikerült elérni, amelyet a társadalom többsége nem igazán érzékelt. Ezért is a reformok üteme 2006 után lelassult. A társadalom kettészakadása ugyanakkor erősödött, az oktatásügyi változások a „vesztes” társadalmi csoportokban ellenállást váltottak ki, így a 2000-es évek során *romlott a közoktatással való elégedettség mértéke*.

A „Jelentés...”-kötetek sorozata sajnos a 2010-es években nem folytatódott. Ugyanakkor beazonosíthatók az oktatáspolitikát meghatározó intézkedések és tendenciák. Gyökeresen átalakult az oktatásirányítás, megszűnt az oktatásügy önálló minisztériumi képviselője, és a szakpolitikai érdekérvényesítés is gyengült, amit jól mutat a GDP-arányos ráfordítások csökkenése. Az elfogadott köznevelési és szakképzési törvények – az előző évtizedek eredménytelenségére hivatkozva – a „szabályozási inga” ellenkező irányba történő kilengését indították el; fokozottan nőtt az állami szerepvállalás mértéke, és erőteljes központosítási törekvések bontakoztak ki a fenntartás, foglalkoztatás, tartalmi szabályozás és ellenőrzés területén. Prioritásként jelentek meg a munkaerőpiac elvárásai, az egyházi intézményrendszer bővítésének, valamint az oktatási piac korlátozásának a szándéka. A tankötelezettségi korhatár 18 évről 16-ra csökkent, az önkormányzatok helyett az állam lett a legnagyobb iskolafenntartó, tankerületi, és felügyeleti rendszer jött létre, egyre előiróbb jellegű központi tantervek (2012, 2020) léptek hatályba, az évtized végére pedig befejeződött a tankönyvpiac központosítása, államosítása. A szakképzésben csökkent az általános műveltséget megalapozó tantárgyakra fordítható időkeret, és a duális jellegű képzési struktúra (iskola/üzem) vált széleskörűen elterjedtté. Az évtized közepén a szakmai munka minőségének javítása érdekében új pedagógusletpálya-program indult el, miközben szűkült a tantestületek jogköre a helyi vezetők és programok kiválasztásában, majd idén a munkaadók érdekeit erősítő új foglalkoztatási jogszabály került elfogadásra.

Az utóbbi évtized során megvalósuló EU-programok (TÁMOP, EFOP) helyi és országos szinten is szolgálni kívánták a pedagógiai kultúraváltást, de a pedagóguspolitika leértékelődése fékezte ezt a folyamatot. Ezt az időszakot, mint a korábbi is, jellemezte az elindult kezdeményezések befejezetlensége, a folyamatos újrakezdés, újratervezés, az elkészült értékekkel való rossz hatékonyságú sáfarkodás. A rendszerbe érkező jelentős EU-források – megtámogatva a COVID okozta kényszerekkel – jelentős mértékben hozzájárultak az IKT terjedéséhez (KRÉTA, NKP), a digitális oktatási gyakorlat térnyeréséhez, ugyanakkor rendszerszinten nem hoztak lényegi minőségi, hatékonysági és eredményességi javulást.

Az elmúlt 25 év során lényegesen átalakultak a közoktatási viszonyaink, egészen más feltételek között működik az iskolák többsége, amelyekben leginkább a tantermek el-

rendezése, díszítése, a napi órarendek és tanórák szerkezete, nyelvezete mutatja az állandóságot. Folyamatosságot látunk ugyanakkor a felülről irányított reformtörekvések működésében, a források egyszerre jelenlévő bőségében és szűkösségében, az iskolaszervezeti és szervezeti működésben, a megújulást hirdető programok befejezetlenségében vagy eredeti céljaitól eltérő megvalósításukban. A megszakítotttság a korábbi évtizedekben vallott prioritások – pl.: szakmai autonómia, decentralizálás, alternativitás, helyi innováció – háttérbe szorulását, a méltányos oktatási rendszer kiépítésének feladását jelzi. Ezt észelve a középosztály fokozatosan kimenekül a közszolgáltatásokból, és megpróbálja egyéni kijárással, saját pénzzel biztosítani a gyermekei jövőjét, amely nem az iskolák és tanulók közötti különbségek csökkenését, hanem a távolságok növekedését hozza magával. Újdonságként azt tapasztalhattuk, hogy a korábbi évtizedektől eltérően a nagypolitika – kisebb-nagyobb szakmai, társadalmi ellenállások közepette – de győzelmesen végre tudott hajtani, egy a többség számára feltehetően hátrányos fordulatot.

Itt ér véget a leltár. Volt itt, kérem szépen, minden, akár a búcsúban. Egyszer fent, egyszer lent, ahogy az óriáskerékben. Objektív mérleg készítésére kellő távlat hiányában nem vállalkozom. Inkább a szubjektív szülői és gyermeki közérzetről írnék. Arról, hogy az iskoláztatásban tudatos szülők szinte bármire képesek, hogy gyermekük jó tanítóhoz kerüljön. Majd különórák sokaságát fizetik, hogy a kisdíák olyan nyolc- vagy hatosztályos középiskolába mehessen, ahol az osztálytársak szociokulturális háttere átlag feletti, és nemcsak a hazai, de a külföldi, főleg nyugat-európai továbbtanulási lehetőségek is megnyílhatnak előtte. A megszólított, megkérdezett iskoláskorú gyermekek eközben túlterhelésről és unalomról, korszerűtlen épületekről, avított iskolai szellemről, értelmetlen szabályokról és értelmetlen mennyiségű tananyagról, elmaradó vagy kaotikus tanórákról, és nagyon kevés személyiségével, tudásával mintát adni képes pedagógusról beszélnek.

A magyar közoktatás 1972-től 2000-ig zajló, döntően felülről vezényelt, felemás eredményű változtatási törekvéseit Báthory Zoltán könyvcímében *maratoni reformnak* nevezi. Ha az ezredfordulótól induló negyedszázad változtatási folyamatait, területeit és dinamikáját – a szabályozási inga erőteljes kilengéseit, az óriáskerék forgását – kell hasonló módon megnevezni, akkor nekem a *pirruszi győzelem* jut az eszembe.

Évfordulók³³

Az biztos, hogy 2023-ra a magyar közoktatás egyik legproblematisabb éveként fogunk emlékezni. Miközben sok-sok pedagógus lelkiismeretesen végezte a munkáját, az oktatás és nevelés feltételrendszere számos területen romlott. Nemcsak a bérek, hanem a munkakörülmények is. Jól tükrözik ezt a tanár- és diáktüntetések, -vonulások és -ballagások, a sztrájkkísérletek, a csoportos elbocsátások és felmondások. Elfogadták a pedagóguslét szabadságát korlátozó státusztörvényt is.

Két meghatározó jelentőségű neveléstudományi professzor is az elmúlt időszakban ünnepelte 70. születésnapját. Az első esemény – még 2022 végén – Halász Gábor születésnapjának megemlékezése volt az ELTE PPK szervezésében. A rendezvény gazdája engem is felkértek ünnepi köszöntésre, mint Halász Gábor egykori utódját az OFI főigazgatói székeben és munkatársát az Új Pedagógiai Szemlénél. Rövid előadásomban, a jelenlegi oktatáspolitikai gyakorlatát követve, egy állításhoz – miszerint *Halász Gábor: konstruktor* – kerestem adatokat, tényeket. Egy elképzelt kutatási folyamatot szimulálva, a mintavételtől az adatgyűjtésen át az eredmények elemzéséig mutattam be Halász Gábor életművének jelentős produktumait. Elindulva a *Jelentés a közoktatásról* kötetektől, az Országos Közoktatási Intézet szellemi műhelyé alakításán át, az *Oktatási rendszerek* című alapművön és a Nemzeti Innovációs Stratégia megalkotásán keresztül egészen *A tudás keletkezése* című, nemzetközi pedagógiai kalandozásokat feldolgozó, újszerű írásáig. Köszöntőmet – vagyis virtuális kutatásomat – egy Esterházy Pétertől kölcsönvett szöveggel zártam, miszerint Halász Gábor „...minden pillanatban, minden mozdulatával és minden mozdulatlanásával, álmában és ébren és félálomban, egyedül vagy barátai karjaiban, azt hirdetné... nem, nem hirdetné, csak állítaná, létezésének módjával állítaná, csöndesen és megfellebbezhetetlenül, amit már-már elfelejtettünk, [...] hogy a porondmester egyetlen méltó ellenfele...”. Aki szinte minden pedagógiai innovációra gyermeki érdeklődéssel tekint, a „levegőben lépked”, néhány centivel a közhelyes valóság felett, és sokoldalú kreativitása révén, a különféle neveléstudományi konstrukciók korlátlan ura.

A másik születésnapot Csapó Benő tiszteletére szervezte az SZTE Neveléstudományi Intézete, tudományos konferencia keretében. Az előadóktól ezért azt kérték, hogy egyszerre feleljenek meg a tudományos normáknak és a személyes méltatás kritériumainak. Küzdöttem én is ezzel a már-már lehetetlen kihívással. Előadásomban a komplex történelmi látásmód fontosságát és országunk múltjának feldolgozása révén a kialakuló történetsémák, -mintázatok szerepét hangsúlyoztam. Ráműtöttem, hogy a múltunk konkrét történeteinek feldolgozása leginkább a következő általános értelmezési keretbe (forгатókönyvbe) rendeződik: kiindulópontja a dicső múlt elvesztése, majd a külső és belső erők nyomán létrejövő fenyegetettség, amit magányos szembeszegülés és heroikus harc követ, végül a dicső elbukás és a „lesz még egyszer ünnep” reményessége zárja a kört. Hunyadi Mátyás életútja és uralkodása, illetve a Mohácsot megelőző

³³ Új Pedagógiai Szemle, 2023. 11–12. szám

időszak jellemzőinek számbavételével (bizonytalan származás, gyors felemelkedés, a trónra segítő háttérbe szorítása, központosítási törekvései, új uralkodó elit kinevelése, dinasztiaalapítási és nagyratörő európai hatalmi tervei, nyugati támadó hadjáratok, passzív török elleni védekezés) igazoltam a korábban bemutatott általános értelmezési keret működését. Majd arra is utaltam, hogy ez a népmesei elemeket is magába foglaló, egyszerű és érzelmileg is átélhető történetséma a mai hazai viszonyaink egyik értelmezési keretként komoly identitásképző funkcióval rendelkezik, és közéleti gondolkodásunkat is meghatározza. Személyes szálként azt emeltem ki, hogy Csapó Benő a hazai neveléstudomány igazi csapatépítője, hiszen olyan egyetemi kutatóműhelyt alakított ki, amelyből az elmúlt években a legtöbb egyetemi tanár, hazai és nemzetközi hírű tudós került ki. Zárásként, a vitorlázás iránti szenvedélyére és műhelyteremtő tevékenységére utalva, a tudományos normákon alapuló *hazai neveléstudomány igazi vezérhajójának neveztem*. Csapó Benő néhány hónappal ezelőtt bekövetkezett halála aztán tragikusan új keretbe foglalta ezt az ünnepet.

Idén ünnepeltem volna a fél évszázada letett érettségi vizsgámat. De az érettségi találkozó elmaradt. Nem vállalkozott senki a volt osztályomban az összejövetel megszervezésére. Valójában nem is a vizsga avatott minket felnőtté, hanem a kor politikai-társadalmi viszonyainak működését mutató mindennapi történetek. Az egyik ilyen élményem az 1973-as Nemzetközi Szinjátszó Fesztiválhoz kapcsolódik, amelyet kora ősszel, a Fehérvári úti Fővárosi Művelődési Házban rendeztek meg. Kezdő amatőr színészként ezen a fesztiválon lett volna az első, nagy nyilvánosságot jelentő fellépésem. De sajnos erre nem került sor, mert a szervezők (a zsűri?) a délelőtti zártkörű bemutató után az estére tervezett előadást letiltották. A döntés hátterét a folyosói pletyka azzal magyarázta, hogy a rendezők nagyon félték az esetleges botránytól. Döntően azért, mert egy hónappal korábban a Visegrádi Nyári Játékok egy előadásának betiltása, és az azt követő hullámok és utórengések egészen az akkori belügyminisztériumig elértek. A pesterzsébeti Csili Művelődési Ház színjátszó csoportja Gáli József *Válás Veronában* című darabját mutatta be. Egy olyan író művét, akit 1956 után először halálra, majd nemzetközi nyomásra életfogytiglanra ítélték. Egy olyan művet, amely kíméletlenül tükröt tartott az akkori rendszer hazugságainak, a propagandagépezet álságos működésének, és az egyszerű, kézenfekvő igazságok kimondására – miszerint az ábécének 32 betűje van – szólított fel. Ebben az előadásban Galkó Balázs játszotta az egyik főszerepet, így a betiltás személyes élménye volt neki is, mint nekem. A közös élmény, a fesztiválhoz kötődő résztvevők kocsmabeli találkozása és egy őszinte, érzelmgazdag beszélgetés hozott össze minket. Ő idősebb és tapasztaltabb volt, én a társaság legfiatalabbjaként szinte teljesen zöldfülű. Az asztaltársaságban folyó beszélgetésben sok minden szóba került, majd spontán versmondások és énekek színesítették az estét. Mikor már tobzódtunk az érzelmekben, Balázs és Bence (a testvére) gátlások nélkül elkezdte énekelni a székely himnuszt. Döbbenet hallgattam, és félve néztem körül. Az éneket nagyszüleim révén jól ismertem, de bekapcsolt nálam az otthonról hozott fék, a sokszor hallott intelem, hogy ezt a himnuszt nem szabad nyilvánosan énekelni. Bátortalanul csodáltam a testvérpár bátorságát, az önkorlátozás nélküli lét, a személyes szabadság, az önazonosság megélésének nyílt vállalását. Különösképpen

azért, mert a gyermekkoromat meghatározta a családi körben sokszor ismételt intés, hogy az itthon hallott dolgokról (pl. orosz katonákról, ostromról, Erdélyről, hadifogságról, a nagypapa vitézi címéről) nem szabad beszélni. „Hallgass, mert a szabad szóért büntetés jár.” Az elhallgatás, rejtőzködés törvénye máig belém ivódott, és nemegyszer meghatározza viselkedésemet. Balázssal legutóbb kb. húsz évvel ezelőtt találkoztam, addigra ő már hivatásos színész, a széles nagyközönség előtt is ismert József Attila-verselő lett, aki a költészet napján nemegyszer szinte az egész életművet elszavalta. Az Új Színház színészbüféjében találkoztunk, persze ő nem emlékezett rám. Az egyik ottani dramaturggal hármásban értékeltük a színház stúdiósainak vizsgaelőadását, és mikor kiderült, hogy 1988-ban én is megrendeztem diákjaimmal a *Válás Veronábant*, nemcsak a darab kulcsmondatait idéztük fel, hanem a stúdiósok részvételével egy esetleges újbóli bemutató lehetőségeit is latolgattuk. A büfében a színház elismert művészei közül többen is a körülöttünk lévő asztaloknál ültek. A kötetlen szakmai és emberi viszonyrendszer jeleként az asztaltársaságok politikai, világnézeti különbségektől teljesen függetlenül, folyamatosan változtak, cserélődtek.

A húsz évvel ezelőtti büfés találkozás résztvevői közül manapság többen is meghatározó színházi emberként funkcionálnak, jelentős pénz, paripa és fegyver fölött rendelkezve. Napok óta azt kérdezem magamban, hogy a mai hazai színi kultúra urai – a régi szakmai együttműködés és az emberi szolidaritás jegyében – milyen segítséget, munkalehetőséget ajánlottak fel a hírek szerint szociális válsághelyzetbe kerülő G. Baláznak? Él-e még az előző rendszerben többé-kevésbé működő, a személyes hatalmi helyzet rossz lelkiismeretéből is táplálkozó rejtett szolidaritás? Ami a cinkos összekacsintások, titkos segítségek és rejtett támogatások formájába ölt testet, és ad felmentést a hatalmi helyzetben lévőknek és mindannyiunknak – gyengeségeink következményei alól.

A támogatás hiányát a tanárok és diákok által vitt elégedetlenségi mozgalmak résztvevői is tapasztalhatták: a tömeges közösségi szolidaritás elmaradt. Fájdalmasan jól érzékeli a viszonyainkat Orbán Ottó, amikor a *Barbárokra várva* című versét – amelyben a várakozás ellenére a barbárok nem érkeznek meg – ezzel zárja: „Van megoldás. Vannak barbárok. Mi vagyunk azok.”

Nincsenek jó híreim³⁴

Nincsenek jó híreim. Mindig van lejjebb. Sőt, egyre lejjebb. Sokan gondoljuk így, akik évtizedek óta szemléljük a hazai köz- és oktatási viszonyainkat. Tudjuk jól, az oktatás az egész fejlett világban válságban és útkeresésben van. De ez nem lehet mentség a hazánkban zajló folyamatok minősíthetlenségére. A helyzet nemcsak rossz – mindig majdnem ilyen volt – de mára már-már reménytelennek tűnik. Nem véletlen, hogy folyamatosan fogy a motiváció az egymással is összefüggő problémák feltárására, a közérdekű kérdések megvitatására. Magam is hónapok óta demotivált vagyok, ezért a szerkesztői jegyzetek elmaradása, illetve a kinnal-keservvel, önhibáztatással vállalt konferenciárészvételek, közszereplések. Pedig téma lenne bőszesen!

Írni lehetne és kellene elsődlegesen arról, hogy gyermekeink, unokáink miért érzik rosszul magukat az iskolában. Miért tekintenek számos tanórát feleslegesnek, és menekülnek az online térbe, a virtuális közegbe, amely egyben újrapozicionálja a diákdíák viszonyrendszert is. Foglalkozni kellene a politikai-hatalmi szempontok, az állami szerepvállalás és centralizáció dominanciájával, az elmaradt strukturális reformok következményeivel. Például az iskolaszervezet esélyteremtő és eredményességet javító átalakításának elmismásolásával és ennek hatásaival, mint amilyen többek közt a minőségi oktatáshoz való hozzáférés és a szakmai autonómia szűkülése. Az oktatási rendszer alulfinanszírozásával, a fenntartói rendszer politikailag kikényszerített átszabásával és növekvő igazságtalanságával, a társadalmi egyenlőtlenség növekedésével és a szolidaritás csökkenésével. Beszélni kellene az egyre differenciáltabb oktatási viszonyokat fentől voluntarista módon egyformára szabni akaró, helyi szinten sokszor betarthatatlan jogszabályokról. A kipróbálatlan teljesítményértékelési rendszer bevezetéséről, amely egyszerre kívánja legitimálni a kinevezett helyi vezetők önkényét és a beosztottak szakmai, anyagi kiszolgáltatottságát. Az iskolai működési engedélyek kormányhivatalok általi – tanévkezdést közvetlenül megelőző –, személyes bosszúból táplálkozó, indokolatlan, gyerek- és szülőellenes visszavonásairól. A meghirdetett tanári NAT-tesztről, amely – ha a tanterv a döntéshozók és pedagógusok közös munkájával készült volna – nyilvánvalóan nemcsak értelmetlen, de funkciótlan is lenne. A felemásan végbement pedagógiai kultúraváltás problémáiról, a szakmai fejlesztések, továbbképzések gyakorlatba ültetésének alacsony határfokáról, az állandósuló tanító- és tanárhiányról, a pedagógusi munka és a szakmai kvalifikáció folyamatos, jogszabályok általi leértékeléséről (lásd pl. a képzés szintjeinek összemossa, idejének rövidítése). A sokszor kárhoztatott, csakis hatalmi érdeket szolgáló, kontraszelektációs igazgatói kinevezésekről, a szakmai és önszerveződő civil szervezetek, érdekképviseletek ellehetetlenítéséről, a közoktatási szakmai kontroll szinte teljes leépítéséről is fontos volna szólni. Fel kellene dolgozni azokat a statisztikai, kommunikációs és nyelvi bűvészmutatványokat, amelyek a közvéleményt félrevezetik, ezzel is biztosítják a „demokratikus díszleteket”, az egyeztetések

³⁴ Új Pedagógiai Szemle, 2024. 5–6. szám. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00252/pdf/EPA00035_upsz_2024_05-06_144-145.pdf

elbábozását, és muníciót, ösztönzést adtak a pedagógusokkal és az elégedetlenségüknek hangot adó diákokkal szemben megnyilvánuló társadalmi históriának, a bűnbak-képzésnek. Az oktatás világában követelt katonás rend iránti igény erősödéséről is kellene beszélni. Az „oszd meg és uralkodj” rendszerének kiépüléséről, a „megszoksz vagy megszöksz” elv kérlelhetetlen működéséről.

A *rend* rendszere tökéletesen kiépült, amit a következőkben leírt személyes tapasztalatokkal kívánok alátámasztani. Kezdjük az általam is alapított, alapítványi keretekben működő művészeti iskola kisvárosi telephelyének kálváriájával. Hiába elégedettek – az immáron több mint két évtizede kialakított működési keretek közt – az itt folyó szakmai munkával a diákok, a szülők és az itt dolgozó pedagógusok is, ha a pártkatonaként kinevezett igazgató úgy gondolja, hogy a külső szakmai partneriskolai jelenléte túlzott szakmai és anyagi autonómiát biztosít az ország legrégebben működő drámatagozatán tanuló diákoknak, tanároknak – és neki lépnie kell. Minden eszközzel le kell uralni az itt folyó munkát, és ha ez nem megy szelíd erőszakkal, akkor szét kell zúzni, vagy önálló erővel, vagy a hivatalok erejével. Ha nagy az ellenállás, akkor durván, már-már a törvénytelenég határán is. Ami garantáltan persze nem következik be, a két fél közötti érdekellentétet ugyanis a vármegyei ~~perzekútorok~~ hivatalnokok oldják majd fel, mint tudjuk, a legtöbbször elfogulatlanul.

Folytatásként a szintén személyesen átéltem, az egyetemi szférában kikényszerített szakmai ellehetetlenülést idézem fel. Egy olyan szellemi központot szántott be a helyi hatalom, amely az elmúlt években új oktatási programok indításával, konferenciák szervezésével, a TDK-munka kiterjesztésével, a szakmai utánpótlás felkarolásával, nívós pedagógiai kötetek megjelentetésével folyamatosan növelte tudományos presztízsét, amelyet jól mutatott az MTMT közlemények és hivatkozások folyamatosan bővülő száma. A felszámoláshoz rejtett hatalmi, ideológiai szándékok vezettek, a döntés pedig az ott dolgozó oktatók háromnegyedének elküldésében/ellehetetlenítésében öltött testet. Végrehajtásában kulcsszerep jutott egy értékelhetetlen szakmai teljesítményű oktatónak, egy több funkciójában kiérdemesült közoktatási tanügyérnek. Természetesen e kiválóságokat nem zavarta a szervezetfejlesztési standardok áthágása, a nagytakarítás következtében óhatatlanul bekövetkező színvonalcsökkenés, amely a hallgatók alacsonyabb szintű felkészítésében tükröződik majd vissza hamarosan. Ők mossák kezeiket, és talán még büszkéek is arra, hogy sikeresen kikényszerítették a helyi hatalmasok által elvártakat.

Végül jöjjön a legsúlyosabb eset, amely egy 10 éves – való igaz, nehezen nevelhető – fiúgyermek kitasztásáról szól. Marci BTMN-es, és ebben a tanévben volt második. Hétévesen ment iskolába, mert a szülők és az óvoda a magatartási problémái miatt a hosszabb előkészítési időt és a kiemelt fejlesztés opcióját választotta. Vallásos szülei egy budai egyházi iskolába íratják be, ahová két nagyobb fiútestvére is járt. Alapvetően jól tanult, de a szülők által jól ismert szeretetételisége, illetve örökmozgása és teljesítménykényszerre indukálta érzelmi kitörései, melyek nyomdafestéket nem tűrő szóuhatagokban

és agresszív viselkedésben is testet öltöttek, kiverték a biztosítékot. Persze „küzdöttek” vele a tanítók és az iskola is, változó eredménnyel, végül azonban az osztálytársak szülei fellázadtak, és kérlelhetetlenül követelték a „rossz gyerek” mihamarabbi eltávolítását az osztályból. Fel sem merült bennük a szeretet parancsából következő empátia, a közös felelősség és a megoldási lehetőség keresése. Csak az önérdék érvényesítése, a „hulljon a férgese” közismert társadalomszervező elve hatotta át gondolkodásmódjukat. Az iskola végül engedett, és felszólították Marci szüleit a gyermek iskolából való elvitelére. Megkezdődött az új iskola keresése. A körzetes intézmény rögtön közölte, hogy ők csak a nagyobb létszámú, ún. *rosszabb* osztályba tudják átvenni, ahol a gyerekek kétharmada fiú. A következő három kerületi iskola, látván, hogy bár Marcinak jó a tanulmányi eredménye, de változó a magatartása, elzárkózó volt. Miként a környéken lévő egyházi fenntartású intézmények is; ők is arra hivatkoztak, hogy már náluk is van problémás gyerek. A nehezen nevelhető gyerek egyik iskolának sem kellett. Végül egy intézmény megkönyörült a gyermekben és szülein, bár nem abba az osztályba vette föl, amelybe eredetileg akarta, mivel Marci egyik volt óvodástársának édesapja, több évvel korábbi tapasztalatokra hivatkozva, elérte az igazgatónál, hogy „az a rossz fiú” ne legyen gyermekének osztálytársa. Lehet, hogy az intézmények eszköztelensége, szakemberhiánya, a pedagógusok túlterheltsége áll közvetlen okként az elzárkózás mögött. Abban azonban, hogy a Marcihoz hasonló helyzetben lévő gyerekekkel ez egyáltalán megtörténhet, felsejlik a biológiai természetes szelekció, az erősek könyörtelen érvényesülésének mintázata, amely nemcsak mellózi az elesetteket, gyengék támogatását, az újkori humanizmust és a társadalmi összetartozást elősegítő szolidaritást, de lényegében az önzéshez, az erősebbek arcátlan érdekérvényesítéséhez ad mintát a következő generációknak, és ezzel is az új barbárság térnyerésének jövőképét vetíti elő.

Hát ennyi. Az a *létra*, az talán még *bennünk van*.

„Visszakérem az iskolapénzt!”³⁵

Ezzel a meghökkentő követeléssel áll elő Karinthy Frigyes közismert jelenetében Wasserkopf, a volt diák régi iskolája igazgatói irodájában. Követelését azzal indokolja, hogy nem tanították meg semmire. Lesz is erre nagy riadalom, az igazgató sebtében összehív egy tudásmérő vizsgát, ahol a kérdező tanároknak kell megizzadni, hogy a direkt rossz válaszok helyességét igazolják. Végül is a matektanár egy furfangos feladattal lépre tudja csalni Wasserkopft, aki a neki járó iskolapénz kiszámításánál nem tévedett, így a tantestület fellélegezhet: az egykori diák mégiscsak tanult valamit, s így meg tudják tagadni a visszafizetést.

Az elmúlt ötven esztendőben a magyar oktatásirányítás szabályozási ingája különböző irányokban, de szinte folyamatosan kilengett. Az öt évtized első felében a '70-es évek közepétől elindult folyamat a politikai irányítás felől a szakmai felé lendítette ki az ingát, létrehozva ezzel a '78-as tantervet, majd az 1985-ös oktatási törvényt, amely számos ponton felülírta a korábbi központi jellegű szabályozást: eltörölte a rendtartást és a szakfelügyeletet, és megnyitotta az utat a különböző iskolakísérletekre, alternatív pedagógiai megoldások alkalmazására. A rendszerváltozás után aztán polgárjogot nyert a plurális világnézetű oktatás, megszűnt az állam iskolaalapítási és -fenntartási monopóliuma, és megnyílt a lehetőség az egyházi, alapítványi iskolák terjedésére. Jelentős mértékben decentralizálódott az oktatási rendszer, létrejöttek a minisztérium szakmai irányítást segítő, ellenőrző civil szakmai testületei, visszakapta szakmai autonómiáját az MTA és a felsőoktatási intézményrendszer. Új szemléletű Nemzeti alaptanterv lépett érvénybe, piaci alapú lett a tankönyvkiadás és a pedagógiai szolgáltatás, bővült az iskolák szakmai autonómiája, a tantestületek, diákok és szülők egyetértési és véleményezési jogköre. Emelkedett a tankötelezettségi korhatár, nőtt az érettségi vizsgát szerzők és a felsőoktatásban tanulók száma, megjelentek az európai fejlesztési források. Ám érdemben nem javult sem az oktatási rendszer eredményessége, sem a hatékonysága, nőtték a települések és az iskolák közötti különbségek, és csak nyögvenyelően érvényesültek a leszakadók felzárkóztatását elősegítő méltányossági kritériumok is. Az iskolarendszerből kikerülő diákok jelentős része nem jutott versenyképes tudáshoz. Ezért is indul el a szabályozási inga a szakmai irányítástól a politikai felé a kétezres évek második felében.

E folyamatot a 2010-es politikai változások aztán erőteljesen felerősítették és felgyorsították. Az elmúlt másfél évtizedben gyökeresen átalakult az oktatás világa. A nagypolitika egy felülről, központilag vezérelt, a társadalmi és szakmai nyilvánosságot háttérbe szorító, soktényezős, több lépcsőben végrehajtott átalakítást valósított meg. Megszűnt az oktatásügy önálló minisztériumi képviselete, gyengült a szakpolitikai érdekérvényesítés, és egy új kulturális hegemonia megteremtése vette kezdetét. Nőtt és bővült az állami/központi szerepvállalás mértéke, és erőteljes központosítás valósult meg a fenntartás, foglalkoztatás, felügyeleti rendszer, a tartalmi szabályozás és a pedagógiai szolgáltatások és ellenőrzés területén. A korábbi évtizedekben vallott oktatáspolitikai prioritások

³⁵ Új Pedagógiai Szemle, 2024. 11–12. szám. <http://www.upszonline.hu/index.php?article=741112016>

– mint például a szektorsemleges finanszírozás, a szakmai autonómia, a decentralizálás, az alternatívitás, a helyi innováció és a kezdeményezőkézség, a civil szakmai kontroll – háttérbe szorultak. Csökkent az intézmények jogköre a helyi programok és vezetők kiválasztásban, és csökkent a pedagógusok szakmai autonómiája is. A munkaadók érdekeit erősítő új foglalkoztatási jogszabályt (ún. státusz törvényt) fogadtak el. Megváltozott az MTA státusza, kutatóintézeti háttérét kiszervezték, és a felsőoktatásban is végbement egy modellváltásnak nevezett folyamat, amelynek eredményeként az egyetemek többsége – a fennálló politikai hatalom képviselőiből álló – alapítványi fenntartók irányítása alá került. Sajnálatosan ezek a centralizálási törekvések, az inga politikai arányítás felé való kilengése sem hozott áttörő és látványos javulást az oktatási versenyképesség, a társadalmi esélyteremtés terén. Elmaradt az iskolaszervezet esélyteremtő és költség-hatékonyságot javító átalakítása, a települések és intézmények közötti esélykülönbségek korrekciója, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés általánossá válása. Számos helyi és regionális innováció ellenére a felnövekvő generációk tagjai közül nagyon sokan leszakadtak, és a jól teljesítők sem lettek feltétlen olyan jók, amilyenek szeretettük volna. Így a társadalmi tőkének a jövő szempontjából oly fontos újratermelése csak mozaikszerűen valósult meg.

Bizonyára vannak statisztikai adatok, amelyekkel vitatni lehet a fenti diagnózist. Mielőtt belemennék az adatokról szóló értelmetlen iszapbirkózásba, javasolom, fogadjuk el azt a megállapítást, miszerint a statisztika olyan, mint a fügefalevél, sok mindent megmutat, de a lényegeltakarja. Keressünk inkább valami *radikális megoldást az oktatási eredményesség* terén.

Itt jön a képbe ismét Wasserkopf és az iskolapénz. Szerintem a nagypolitikának be kellene fejeznie a mindinkább meddő oktatásirányítási kísérletezést. *Vissza kellene adni az iskolapénzt a szülőknek/diákoknak, hogy ők a szándékaiknak és igényeiknek megfelelően maguk dönthessenek a jövő generáció eredményes neveléséről, oktatásáról.*

Ez a követelés egyébként nem újkeletű, a rendszerváltozás időszakában (talán éppen a fiatal demokraták, liberálisok) fogalmazták meg programjukban, hogy minden gyerek születésekor kapjon egy oktatási utalványt (vouchert), amelyet a szülő/gyermek szabadon használhat fel – az óvodától az egyetemig – az iskoláztatási költségek fedezésére. Az államilag kontrollált, formális oktatás „kiszervezésének” gondolata az OECD által a jövő iskoláztatására vonatkozó dokumentumban (Schooling for Tomorrow) is megjelenik. Az államtalanított oktatásra való áttérést akár pilotprogramként is el lehetne adni, így még nemzetközi támogatást is lehetne szerezni e radikális és széleskörű kísérlet hazai bevezetéséhez.

Első lépésként minden oktatást meghatározó jogszabályt vagy hatályon kívül kell helyezni, vagy azt kell törvénybe iktatni, hogy az ezekben lévő előírásokat csak ajánlásként kell értelmezni, betartásuk nem kötelező. Csak néhány alapelvet szabad államilag előírni, pl. minden gyereket szeretni és védeni kell, pedagógust, gyereket verni tilos, egyik gyerek sem maradhat le („No child left behind!”). Az alapelvek a zsidó-keresztény, humanista, felvilágosult hagyományok mentén tovább bővíthetők. Az oktatásirányítás teljes vízfejt (Wasserkopf), minisztériumoktól kezdve a különböző hivatalokon át, a tan-

kerületekig meg lehet szüntetni. A különböző irányítási szintekre kihelyezett klientúrát (a kiérdemesült tanügyéreket, feslő rózsabimbókat, cinikus haszonlesőket stb.) fel lehet kérni valamilyen megajánlott produktív munkavégzésre. Ezzel párhuzamosan szektorsemlegessé kell tenni az iskola-fenntartást, az oktatási költségek oldaláról ki kell iktatni a mai rendszer szelekciós elemeit (pl. felvételik), és elérhetővé kell tenni a képzők versenye révén, hogy a ma gyengéknek nevezett, hátrányos helyzetű tanulók is bejussanak (pl. a ma elitnek nevezett intézményekben évente HH diákokért: prémium). A szigetszerű helyi innovációkat és ezek tudásmegosztását, hálózatba szerveződését, valamint a szülői kezdeményezéseken alapuló home schoolokat támogatni kellene. Új, szakmai konszenzuson álló alapokra kell helyezni a pedagógusképzést, -foglalkoztatást, a minősítést és a mérési, értékelési eljárásokat. Ennek keretében nemzetközileg auditált szereplők bevonásával versenyképes eredményességi kritériumokat szükséges kidolgozni, és ennek mentén kellene – szülői és civil szakmai kontroll mellett – a mindennapi gyakorlatot minősíteni. Munka tehát bőven lenne!

A lényeg, hogy az oktatásra eddig fölhasznált adóforintok és egyéb források fölötti rendelkezési jogot vissza kell adni nekünk, szülőknek/diákoknak. *Mekkora lenne a visszakapott iskolapénz összege?* Ha minden megszülető gyerek esetében közel 20 éves oktatási időszakkal számolunk (3+12+5 év), kiegészítve a szülők egyéb kifizetett költségeivel (nyelvoktatás, felvételi felkészítés, kirándulás, színházlátogatás stb.), alsó hangon megszámitva is gyerekenként 80–100 millió forintot jelent. Az államtól visszakapott közpénzzel a szülők/diákok szabadon gazdálkodhatnának az óvodától az egyetemig. Jól felfogott személyes érdekükben bizonyára a gyermekközpontú, barátságos legkörű, versenyképes tudást és eredményes társadalmi szocializációt biztosító intézményeket és pedagógusokat preferálnák.

Az elmúlt fél évszázadban az állam kísérletezett különböző oktatásirányítási eszközökkel tapasztalhattuk, hogy társadalmi és versenyképességi szempontból milyen eredményességgel és hatékonysággal. Most mi – a jövőért felelősséget vállaló, adózó állampolgárok – szeretnénk kezünkbe venni a gyermekeink oktatásának ügyét. Egy új típusú iskolarendszer kísérleti kipróbálásához mi is kérünk 20–25 évet. Ha véletlenül ugyanúgy nem sikerülne ez a kísérlet sem – mint az eddigi nekiveselkedések –, akkor majd az utánunk következő generáció átadja az iskolapénz feletti rendelkezést a mesterséges intelligenciának, hátha ő majd kitalál valami egetverőt. Addig is Királyhegyi Pál humorista ikonikus táviratával üzenjük a döntéshozóknak: „*A rendszer nem vált be stop Tessék abbahagyni stop Királyhegyi stop.*”

INTERJÚK

NAT – történelmi lecke¹

Interjú Kaposi József egyetemi docenssel, a 2012-es Nemzeti Alaptanterv Bizottság elnökével, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet volt főigazgatójával

Honnan ered az alaptanterv gondolata?

Már az 1970-es években világossá vált, hogy a hazai közoktatás színvonala nemzetközi összehasonlításban visszaesett. Ezt 1972-ben párthatározat is kimondta, és ennek nyomán számos reformötlet született. A kutatók-fejlesztők az iskolaszervezet átalakítását, a tízosztályos iskolát tartották volna kívánatosnak, de a kormányzat a komoly ráfordítással és érdeksérelemmel járó átalakítás helyett inkább egy könnyebben kivitelezhető javaslatot, a tantervi reformot támogatta. Így született az 1978-as reform, amelyik jelentős tudományos támogatást kapott az MTA-tól és a Szabolcsi Miklós vezette Országos Pedagógiai Intézettől. Ezt a központi tantervet a 80-as évek elején vezették be. Amikor azonban a 80-as évek végén már látszódott, hogy a politikai rendszer megváltozik, mind erősebben vetődött fel, hogy más típusú tantervi szabályozásra van szükség, hiszen addig a tanterv utasításnak számított, „a tanterv az törvény”, mondták nekem, kezdő tanárnak – persze a valóságban, tantermi szinten, sokkal nagyobb szabadsággal rendelkezünk, mint ahogy az oktatási kormányzat kívánatosnak tartotta. Egyre inkább elterjedt a plurális szemlélet, amely tudomásul vette, hogy az uralkodó ideológiától eltérő szemléletek is léteznek, és azt is, hogy az ország különböző településein megannyi féle szociokulturális háttérű diák tanul. Különbségeiket egy új műfajú tanügyi dokumentummal, az úgynevezett magtantervvel gondolták sokan áthidalni, amely nem iskolatípusokban, hanem évfolyamokban gondolkodik, és csak a legszükségesebb elemeit tartalmazza az iskolában feldolgozandó anyagnak, fejlesztendő képességeknek. A magtanterv (core curriculum) gondolata az 1960–70-es évek Angliájában született, ahol addig nem tantervvel, hanem döntően kimeneti követelményekkel szabályoztak. Az 1990-es évek NAT-készítési igyekezetét átítatta egyfelől a liberalizálás, másfelől a dereguláció konzervatív szemmel is üdvös gondolata, vagyis az, hogy ne szabályozzuk jogilag azt, amit nem feltétlenül muszáj. Végül az az elképzelés alakult ki idehaza, hogy a tartalmi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma a kormány által kiadott magtanterv legyen, és ezt egészítsék ki a helyi viszonyokhoz igazodva az iskolák az úgynevezett helyi tantervekkel. Ezt hívja azóta is a pedagógiai szakirodalom kétpólusú tantervi szabályozásnak.

Ezt nevezték el utóbb Nemzeti alaptantervnek?

Igen, feltehetőleg angol mintára. A központi tantervek soha nem azt írják le, hogy mit kell tudnia majd a diáknak, hiszen ez nagyon differenciáltan valósul meg, hanem azt, hogy

¹ Az írás első megjelenése: <https://orszagut.com/interju/nat-tortenelmi-lecke-162>

mire kell az iskolarendszernek felkészítenie őt. Komoly és széles körű viták zajlottak a készülő tantervről 1989 és 1995 között, amelyben fontos szempont volt a kísérleti és alternatív programok eredményeinek felhasználása. Ezek során legalább hét nemzeti alaptanterv-elgondolás született. Az első nyilvános vitaanyagot a 80-as években nemzetközi tapasztalatot szerzett nagy tantervszakértők, Báthory Zoltán, Szebenyi Péter és Ballér Endre vezetésével dolgozták ki 1992-re. Aztán a minisztérium felelős fősztályvezetője, Baranyi Károly készített egy másik variációt. Mindegyik alapváltozatnak újabb verziói születtek. A minisztériumon belül is folyó vitát végül Mádl Ferenc akkori miniszter úgy oldotta fel, hogy NAT-alapelveket fogalmazott meg, amelyek inkább az általános értékeket és a tantárgyfejlesztés szemléletét körvonalazták, semhogy tételesen felsorolják a feldolgozandó anyagot. Ez az anyag közvetlenül a kormányváltás előtt jelent meg.

Az 1994-ben hatalomra kerülő új kormány visszatért Báthory Zoltánék 1992-es tervéhez. Báthory időközben helyettes államtitkár lett, majd 1995-ben Fodor Gábor miniszter jelentette be a Nemzeti alaptanterv elfogadását. Ez ugyan félresöpörte a Mádl-féle alapelveket, de számos korszerű és előremutató elemet is magában foglalt. Például nem a tartalmakat, hanem a fejlesztési feladatokat és célokat állította középpontba, és keresztantervi kapcsolódásokat is megjelölt. A korábbi tantárgyi rendszer helyett átfogó műveltségi területeket jelölt meg („Ember és társadalom”, „Ember a természetben”, „Testnevelés és sport”, „Életvitel és gyakorlati ismeretek” stb.). Ezeket százalékosan osztotta el a tíz évfolyam között. Ez a megoldás a komplex szemlélet mellett biztosította, hogy helyi szinten valódi döntéseket tudjanak az iskolák hozni, és hogy kevesebb legyen a tantárgy, s így a sok óra ne terhelje túl a diákokat. Szebenyi úgy fogalmazott, hogy az új tantervet nem bevezetni, hanem implementálni kell, azaz helyileg végiggondolni az alkalmazás feltételrendszerét. Az 1985-ös Gázsó Ferenc-féle oktatási törvény ugyanis ösztönzően hatott az iskolai és tantárgyi kísérletekre, és a NAT-szerzők bíztak a helyi újítások erjesztőerejében.

És mi volt ezzel a bizalommal a baj?

A pedagógustársadalom nem volt felkészülve a helyi tantervek kidolgozására. A NAT iskolai alkalmazásakor egy csomó anomáliára derült fény. Gyakran előfordult, hogy az iskola a helyzetelemzésben leírta a sanyarú diákviszonyokat, a lehetetlen nevelési-tanítási feltételeket, majd nem saját, adottságaihoz illeszkedő helyi tervet készített, hanem kiválasztott a központilag ajánlottak közül egy olyat, amelyik a legfelkészültebb diákok tanításához készült. Vagyis szakmailag helytelen döntést hozott.

Erre és egyéb adaptációs problémák feloldására 1998-ban a hatalomra kerülő polgári kormány azt a megoldást választotta, hogy az alaptanterv és a helyi tantervek közé központi kerettanterveket illesszen. Ezek iskolatípusonként a helyi alkalmazás keretrendszerét jelölték ki. Így adta ki 2000-ben az Oktatási Minisztérium a felmenő rendszerben bevezetendő kerettanterveket, amelyek kidolgozásában magam is részt vettem. Ez ugyan szűkítette valamelyest az iskolák mozgásterét, de biztosította, hogy a NAT-ban foglalt fejlesztési célok, modernizációs elemek (új tantárgyak, például az elhíresült

mozgókép és média, jelenismeret, dráma és tánc) helyi szinten is minden iskolában megvalósulhassanak.

Ez az 1995-ös NAT nemcsak azért fontos, mert magtantervként határozta meg magát: csak a legszükségesebb elemeket szabályozta, hanem azért is, mert készítésében kulcsszerepe volt a pedagógiai közvélemény megszólításának, a nyilvános vitáknak és a konszenzuseresésnek. A készítés különböző fázisaiban – az akkor szűkös informatikai feltételek mellett – részletes kérdőívekben kérdezték ki a tantestületeket és tanárokat, hogy a tananyag mely elemei legyenek a kánon részei. Nyilvánvaló ugyanis, hogy iskolai, illetve osztályszinten csak az a tanterv lehet eredményes, amellyel az alkalmazók, a pedagógusok egyetértenek. Döntően azok az irodalmi-történelmi kánonelemek jelentek meg a NAT-ban, amelyeket a tanárok megjelöltek. Ez a konszenzuseresés tette nemzeti-vé ezt az alaptantervet. Egy tantervet ugyanis nemcsak az legitimál, hogy mi van benne, hanem az is, hogy mennyi és milyen szintű szakmai megállapodás áll a háttérében.

Ez nem volt dicséretes törekvés?

Az volt, de végül az elfogadott NAT mégsem tudta helyi szinten a minőségi oktatás feltételrendszerét garantálni, és értékvilága is vitatható volt, ráadásul burkoltan az egész iskolarendszert át akarta alakítani. Hat + négy + két osztályos iskolarendszerben gondolkozott, ami kettévágta volna mind az általános, mind a középiskolát. Így mind az általános, mind a középiskolai tanárok (különösen a történelemtanárok) elhatárolódtak tőle. A tanterv által preferált tíz évfolyamos iskola tizenhat éves korukig együtt tartotta volna a tanulókat, és utána kezdődött volna meg a differenciálás. A készítők a tizedik évfolyamon alapvizsgát kívántak bevezetni, amelynek eredményei meghatározták volna a továbbtanulási lehetőségeket. Ez az alapvizsga a 90-es évek második felében megjelent követelményeivel együtt a magyar oktatástörténet egyik sajátos terméke.

A jogszabály hosszú éveken keresztül tartalmazta az alapvizsgát, de a vizsgát soha, senki nem tette le. A bevezetése ugyanis egybeesett a középfokú oktatás tömegesedésével: az 1990-es évek második felében csaknem duplájára nőtt azon diákok aránya egy-egy évfolyamon belül, akik érettségit akartak tenni, és az iskolák a csökkenő létszámú korosztályok miatt ennek teret is tudtak biztosítani. A tizenhat éves korra tervezett alapvizsga viszont (amely elvben szelektálhatta volna a diákokat) ebben a helyzetben nem működhetett, mert iskola és diák egyaránt abban volt érdekelt, hogy a középiskolai tanulmányok az érettségig tartsanak. Így az alapvizsga alkalmazására még a szakiskolákban sem került sor, majd 2008-ban törölték a törvényből. Ehhez hasonlóan egyébként a 2000-es évek elején a felsőoktatásban is meghirdették a nyitott kapuk elvét, és közel egy évtized alatt megkétszereződött a hallgatók száma. Ez a 2005-ös érettségi reform célkitűzéseit is kissé áthangszerelte, hiszen az egyetemek a felvételit kiváltó vizsgánál nem ragaszkodtak feltétlenül a szelekciót biztosító emelt szintű követelmények teljesítéséhez.

Az 1995-ös NAT-nak mi lett ezek után a sorsa?

1998-ban elindult a bevezetése, de a kormányváltás után a Pokorni Zoltán vezette tárca 2000-ben tizenkét évfolyamosra egészítette ki, majd a 2001-ben életbe lépő kerettantervekkel azt sajátos módon felülírta, de számos ponton megőrizte a 95-ös NAT-ban foglaltakat. Egyébként ez a dokumentum is a szakmai konszenzuskeresés szellemében készült, a közreműködők ismertek voltak, számos szakmai kiadvány támasztotta alá szempontjait. Meglátásom szerint – bár lehet, hogy elfogultt vagyok – talán itt lezárható lett volna egy időre a tantervi háború. De nem így történt.

2003-ban az új kormány Magyar Bálint minisztersége alatt mégis megint új NAT-ot dolgoztatott ki. Ennek két kulcsmozzanata volt. Először is az akkori NAT a tartalmi kánon kérdését, mondván, abban úgysem lehet megállapodni, a kerettantervek szintjére vitte le. Másodszor pedig, a differenciált iskolarendszer igényeihez illeszkedve, feltett szándéka volt, hogy sokféle kerettanterv szülessék. A kerettanterveket aztán döntően nem iskolák, független szakmai műhelyek, hanem a tankönyvkiadók állították össze, hiszen az időközben kiszélesedő tankönyvpiac nyomán ők rendelkeztek olyan anyagi és szellemi erőforrással, amelyet egy ilyen horderejű, komplex munka igényelt. Egyébként a Nemzeti Tankönyvkiadónál magam is részt vettem kerettanterv-készítésben, többnyire olyanokkal, akik már a 2000-es kerettantervek kidolgozásában is közreműködtek. Gyakran ugyanaz a személy több kerettantervet is írt.

A részletes tartalmi követelmények kihagyása miatt a 2003-as NAT lett a legrövidebb, annak ellenére, hogy míg az 1995-ös az iskoláztatás első tíz évére, addig az új változat mind a tizenkettőre vonatkozott. A 1995-ös ugyanis az érettségi követelményekkel kívánta mintegy visszafelé szabályozni az utolsó két év középiskolai tananyagát. Az 1996-ban elinduló érettségi követelményeinek kidolgozásában magam is közreműködtem. Heves viták dúltak például arról, hogy a történelemérettségi csak az utolsó két év (11–12. évfolyam) vagy a négy középiskolai év teljes anyagán, azaz csak a XIX–XX. századi vagy az ó-, közép- és újkori történelmen alapuljon. Báthory Zoltán mint helyettes államtitkár inkább a szűkített időkeretet preferálta volna, de mivel jeleztem neki, hogy a szakmai bizottságban erről nincs konszenzus, közvélemény-kutatást rendelt meg a pedagógusok körében. Márpedig ennek eredménye szerint a tanároknak csak a húsz százaléka értett egyet a történelemérettségi időkeretének szűkítésével. Racionális oktatáspolitikai döntéshozóként ő nem ment szembe a pedagógusok többségének az akaratával, mert a sikeres bevezetést tartotta szem előtt.

2007-ben az akkori NAT-ba bekerültek az élethosszig való tanulást támogató, úgynevezett európai kulcskompetenciák (például digitális, szociális és állampolgári kompetencia, s a hatékony, önálló tanulás kompetenciája), amelyek a korábbi, úgynevezett kiemelt fejlesztési feladatokat („Énkép, önismeret”, „Hon- és népismeret”) kiegészítve többek között lehetővé tették az uniós források felhasználását a hazai oktatás fejlesztésében.

Azonban 2010-ben a második Orbán-kormány számos kérdést más megvilágításba helyezett. Az új oktatási államtitkárság azt az álláspontot képviselte, hogy a megújítandó NAT ne csak a 2003-ban kihagyott részletes követelményeket tartalmazza, hanem a ne-

velés során kialakítandó értékek tekintetében is új elemeket jelenítsen meg. Így került be hangsúlyosan például az erkölcsi és a családi életre, a másokért való felelősségre nevelés. Hoffmann Rózsa államtitkár felkérésére vezettem az új NAT kidolgozását. A 2011. novemberi közoktatási törvény felhatalmazása alapján 2012 januárjában terjesztettük elő javaslatunkat, melyet a kormány áprilisban hagyott jóvá. Az elfogadás után a tényleges bevezetés a kerettantervek 2012. őszi nyilvánosságra hozása után, 2013 szeptemberében indult meg, az első, az ötödik és a kilencedik évfolyamokon, felmenő rendszerben.

A korábbi NAT-munkálatokkal való folytonosságot biztosította egyfelől az előkészítés irányításáért felelős NAT Bizottság, amely különböző irányultságú szakemberekből állt: Aczél Petra, Kertész János, Lányi András, Horváth Zsuzsa, Bagdy Emőke, Gloviczki Zoltán, Merkl Hilda, az Antall-kormány államtitkára, Dobos Krisztina, másfelől a tantárgyi munkacsoportokban nyilvánosan tevékenykedő régi és új NAT-szakértők sora. A szélesebb konszenzust biztosította egyrészt a vezető értelmiségiekből álló Védnöki Testület, amelynek tagja volt többek között Jelenits István, Jókai Anna, Csépe Valéria, Pakucs János, Sebő Ferenc, Orosz István, másrészt az elfogadást megelőző – ha nem is elég széles körű, de számos szakmai fórumon folyó társadalmi vita. Például ennek nyomán lett az „Ember a természetben” műveltségterületnek A és B változata a végző dokumentumban. A szakmai hozzászólók – sajátos módon – egyszerre kritizálták a közműveltségi tartalmaknak nevezett kánon túlzásúfóltóságát, és ezzel párhuzamosan fogalmaztak meg javaslatokat a tartalom további kiegészítésére. Ez is azt igazolta, amit minden tantervkészítő biztosan megtapasztal, a tantervkészítés az egyensúly-teremtés művészete.

Egyébként a pedagógiai szakmában az is köztudott, hogy a központi tanterv mint dokumentum csak mintegy húsz százalékát jelenti a sikeresen végigvitt tartalmi reformnak. A sikerességet nyolcvan százalékban az implementáció, a bevezetés szakmai támogatásának hossza, kiterjedtsége, milyensége, intenzitása (például pedagógusok felkészítése, szakmai háttéranyagok feldolgozása) határozza meg. Az is régtől ismert megállapítás, hogy a nagy tantervi reformokkal általában ugyanaz a baj: hatalmas viharokat, vitákat kavarnak a felszínen, de nem, vagy alig érintik a pedagógiai világ mélyét. Harminc éve reformáljuk tantervi szinten az oktatást, de a tanórákon legtöbbször ugyanaz történik, ugyanúgy tanítunk, mint harminc éve.

Miért kopott el a 2012-es tanterv néhány év alatt, hogy le kelljen cserélni?

Megítélésem szerint nem a NAT-okon múlik döntően az oktatás eredményessége, hanem a mindennapi osztályszintű pedagógiai gyakorlaton. A 2012-es NAT szerint tanulóknál a PISA-felmérésben a 6–8 osztályos gimnáziumaink az élen, a dél-koreai, szingapúri szinten teljesítenek, a négyosztályosak éppencsak elérik az európai átlagot.

A szakgimnazisták és különösen a szakiskolások pedig messze ez alatt maradnak. Ezért is gondolom egyre inkább azt, hogy az oktatáspolitikai a tút nem ott keresi, ahol elvesztette, hanem ott, ahol világos van. Számos probléma van az oktatás világában: diszfunkcionális iskolaszervezet és -hálózat, az intézmények közötti fényévnyi különb-

ségek, a korai iskolaelhagyók növekvő száma, a pedagógusok társadalmi megbecsülése, a minimálbértől elszakadt bérezésük, az elöregedés, az egyre terjedő kontraszelekció és tanárihiány, a központosítás és túlzott egységesítés káros következményei, a tanári, tanterületi szakmai autonómiák kiüresítése, a bürokratikus típusú minősítés, a tankönyvek problémái (ez utóbbiban nekem is van felelősségem), miegymás – egy új NAT bevezetése körüli kommunikáció átviszi a viták fókuszát egy szimbolikus térbe, ahol nem kell tekintettel lenni a költségekre, a húsbavágó érdekkonfliktusokra.

A hazai nevelési-oktatási teljesítmények és versenyképességi mutatóink további romlását: a humán tőkénk leértékelődését mindenekelőtt a köznevelésben dolgozók pedagógiai kultúraváltása akadályozhatja meg. Ezt lett volna hivatott szolgálni a Magyar Pedagógusok Háza, a hazai és határon túli pedagógia tudásközpontja, amelyet 2014-ben, az akkor még létező Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (OFI) terveztünk létrehozni, a hozzánk tartozó Országos Pedagógiai Könyvtár bázisán. Terveink nem valósultak meg. De ez egy másik történet.

Ötven évvel ezelőtt a magyar iskola az ipari társadalom, a kötelező katonai szolgálat minden igényének megfelelt. Ez a társadalom az elmúlt évtizedekben letűnt, megváltoztak a gyerekek, megváltoztak az olvasási, tanulási szokásaik, még a legkitűnőbb tanulók esetében is. Hogyan viszonyuljunk hozzájuk? A legkiválóbb iskolák legjobb tanárai tehetetlenül dobják fel a kezüket. Az egyetemeken gyakran felkészületlenebbek a hallgatók, mint némely elit gimnázium tizenegy-tizenkettedikes tanulói. A rendszer tizenkét éves korban akarja kiválasztani a legjobbakat. A felvételi tesztek azt tudják mérni, hogy ki hol tart, de hogy ki milyen tanulási potenciállal bír, azt csak alig-alig kapiskálják. Sok esetben a tantervek és tankönyvek előbbre tartottak az osztályszintű iskolai gyakorlatnál már a mostanában nyilvánosságra került tantervi változtatások előtt is. A tanárok nagy része még ma is sokszor diktál, ahogy száz éve, ahelyett, hogy a tanulók ismeretszerzési képességeit vagy a kritikai gondolkodását fejlesztené különböző tanulói tevékenységekre épülő feladatokkal. Egy hétszáz fős mintán végzett friss felmérés szerint átlagosan a tanórákon legtöbbször csak tíz perc jut az önálló vagy páros tanulói munkára, miközben a hazai és nemzetközi elvárások ennek legalább a két-háromszorosát ajánlják. A gyerekek ma leginkább vizuálisan, képi eszközök alapján, sokszor hálózatokon keresztül ismerkednek meg a világgal. Ezzel szemben az iskolai tanulás során nemhogy alig kapnak vizuális élményt, de semmilyen élményt nem kapnak. Ezért az óraszámokról való vita teljesen lényegtelen. Az igazi probléma nem a sok vagy kevés óra, hanem az órákat átható unalom. Ezért is lenne fontos azokat a pedagógusokat kiemelten támogatni, akik, felismerve eddigi kudarcaikat, újításokba fognak, diákjaik érdeklődésére fókuszálva különböző újszerű pedagógiai tartalmakkal, módszerekkel kísérletezve végzik munkájukat. Ők a jövő letéteményesei! Ha őket is elveszítjük, gyerekeink nagyjából az iskolán kívül szerzik majd be ismereteiket.

Nem lehet megkerülni a komoly társadalmi vitát az iskoláról.

Az interjút készítette: Pásztor Péter

„Nincs mese, az agyat dolgoztatni kell!”²

Kaposi József, a Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszékének docense szereti a kihívásokat.

Főiskolai diákként alapított színpadot, újságot, fiatal tanárként színjátszó kört és szakmai civil szervezetet, az ország több gimnáziumban működik az általa alapított művészeti iskola. Szeptemberben a Pázmányon elindult a szintén általa kezdeményezett dráma- és színházismeret tanár szak. Két évtizeden keresztül dolgozott tanárként a közoktatásban, majdnem két évtizede tanít a felsőoktatásban, és régóta tevékenykedik az oktatásfejlesztés területén is. Nem vitás: Kaposi József, a Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszékének docense szereti a kihívásokat.

Ön hajózási szakközépiskolában érettségizett. Gondolom, kamaszként tengerész szeretett volna lenni, végül pedagógus lett. Ezek első pillantásra nem állnak túl közel egymáshoz. Mit keresett a hajózásban és azt pályája során pedagógusként, szervezőként megtalálta-e?

14 évesen izgalmas, kiszámíthatatlan és kihívásokkal teli életre vágytam, és úgy gondoltam, a tengerek világa ilyen. Rájöttem azonban, hogy jobban érdekel a színház, vonz a tanítás, viszont hajósnak lenni – ezt matrózként kipróbáltam – nem olyan izgalmas, miként kiskamaszként elképzeltem. Menthetetlenül sodródtam a tanári pálya felé, amiben nyilván szerepe volt annak, hogy szüleim mindketten pedagógusok voltak, és néhány tanárom is hatással volt a pályamódosításomra. Az újdonság és a kihívások keresésének, az új partok felfedezésének attitűdje azonban nem veszett el belőlem, a mai napig fontos szerepet játszik az életemben. Szóval, azokat a kalandokat, amiket a hajózásban kerestem, egészen más körülmények között pedagógusként megtaláltam.

Első diplomámat a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapestre helyezett magyar-történelem szakán szereztem meg. Ez akkor egy újonnan induló képzőhely volt Csepelen. Így akkor alakult ki arculata, aminek formálásában alkotó módon lehetett részt venni. Ezért is lehettem egyik alapítója a főiskolai újságnak, amelyben mi közöltünk először verset – a ma már közismert irodalmi szereplővé vált – Garaczi Lászlótól, novellát Németh Gábortól. Theátrum Chemotox névvel színjátszó csoportot is alapítottam évfolyamtársaimmal és sikerrel játszottuk a Čapek fivérek Rovarok élete című művét, szóval tudtuk, „mitől döglük a légy”. Kezdő tanárként a Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézetbe kerültem, ahol kezdetben ún. kulturális nevelőtanár voltam. Iskolai rendezvényeket szerveztem, és bár kötelező óraszámom nem volt, folyamatosan tanítottam is, mert a hiányzó tanárokat mindig én helyettesítettem. Az ott eltöltött közel 20 esztendő alatt az ELTE-n magyarból és történelemből is elvégeztem a kiegészítő szakot, és párhuzamosan tanítottam különféle tagozatokon,

² Az írás első megjelenése: <https://btk.ppke.hu/kivalosagaink/nincs-mese-az-agyat-dolgoztatni-kell>

osztályokban és évekig igazgatóhelyettesi beosztásban is dolgoztam. A mai napig büszke vagyok az ott alapított színjátszó csoportra (Jibraki Színtársulat), amely a '80-as évek elején-közepén az ország öt legjobb amatőr diák társulatának egyike volt. A fátyol titkai című előadásunkat például másfél éven át különböző munkásszállókban hetente többször is eljátszottuk. A társulat igazi közösséggé formálódott, az akkori gyerekek ma már felnőttként is tartják egymással és velem is kapcsolatot. A színjátszó csoport eredményei tették lehetővé, hogy az 1990-es évek közepén a szakképző intézményben gimnáziumi keretben működő irodalmi-drámai tagozat indulhasson.

Mégis otthagyta az iskolát és elment oktatásfejlesztőnek...

Így van, bár az elszakadási folyamat évekig tartott. Már a 90-es évek elejétől kaptam iskolán kívüli felkéréseket történelemoktatással, tantervekkel, országos versenyekkel kapcsolatos feladatok elvégzésére. 1996-ban döntöttem a váltás mellett, de még évekig óraadóként tanítottam az iskolámban. Ekkor kerültem a későbbi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) elődjébe, az Országos Közoktatási Intézetbe (OKI). Abban az időben itt kezdődött el az érettségi reformjának kidolgozása. E komoly kihívásokkal és kockázatokkal teli fejlesztő munkának lettem a részese, hiszen a történelem tantárgyi munkabizottságot vezettem. Később a dráma tantárgy is hozzám került. A 2005 óta kötelező írásbeli történelem érettségi bevezetése is többek között az én nevemhez fűződik. Nagyon izgalmas munka volt, hiszen közel 10 éven keresztül a többször változó oktatáspolitikai környezetben folyt a fejlesztés. Nagyon sokat tanultam e munka során. Később a történelem érettségi fejlesztésének hazai és nemzetközi tapasztalatairól írtam PhD-t, amit 2009-ben a Pécsi Tudományegyetemen védtem meg.

Közben, mintegy mellékesen, iskolát is alapított...

Így van. Az általam alapított iskola színtársulati és drámatagozati sikerein felbuzdulva egy alapítványi fenntartású iskolát hoztunk létre Keresztúri Józseffel, a Vörösmarty Gimnázium tanárával és Uray Péter koreográfus rendezővel. Az 1998-ban létrejött Keleti István Művészeti Iskola (KIMI). kezdetben csak színjáték tanszakra épülő alapfokú művészetoktatási intézményként működött, majd miután az ország számos középiskolai irodalmi drámai képzőhelye (a szentesi Horváth Mihály Gimnázium, Debreceni Ady Endre Gimnázium és a Miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium) csatlakozott, beindult az érettségire épülő színészképzés az Országos Képzési Jegyzék alapján. Az iskolának a kezdetektől 2010-ig alapító igazgatója voltam, de 2011-ben, amikor Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet főigazgatója lettem, már nem fért meg egymás mellett a kutató-fejlesztő munka és az intézményigazgatás.

Miért tartotta fontosnak, hogy legyen egy drámapedagógiára specializálódott önálló intézmény?

Valóban, fantasztikus és mondhatni hihetetlen volt a folyamat, ahogy az ötletek, majd egy aktatáskányi irat mögül kibújik és felnő valami új és önálló életre kel. Az egész projekt óriási kihívás volt! Amikor 2010-ben eljöttem a KIMI-ből, már közel ezer diákunk, vidéken és a fővárosban több tanárunk és önálló székhelyünk volt. A színészképzés révén szoros szakmai együttműködésben dolgoztunk több budapesti színházzal (Kolibri, Bárka, Újszínház) és az éves költségvetésünk már-már elérte a 120 millió forintot. És hogy mindezzel mit szerettem volna elérni? Hittem és hiszek abban, hogy a drámapedagógiának fontos nevelő, személyiségfejlesztő ereje van. Engem is nagyon megváltoztatott. Rém gátlásos kamasz voltam, nehezen mertem megszólalni, erős kisebbségi komplexusaim voltak. A középiskolai versmondás, a későbbi amatőr színházi közösség azonban nyitottá és vállalkozó szelleművé tett. Másrészt hiszek az összefogás, az együttműködés kultúrájában. A KIMI megalapítása mögött többek között az a meggyőződés is állt, hogy a drámatagozatos iskolák ne versengjenek egymással, hanem egy közös iskolában fogjanak össze, mivel ez az erő összedását eredményezi.

Voltak évek, amikor már oktatott a Pázmányon, igazgató volt az ön által alapított iskolában, és tudományos főmunkatárs az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben. Őszintén szólva az a benyomásom alakult ki Önről, hogy kicsit munkamániás. Hogy bír ennyit dolgozni?

A családom szerint nagy hibám, hogy ha megoldandó feladattal kerülök szembe, ismeretlen előttem a „nem” szó. Ha valaki felhív egy problémával, én azt mindenáron meg akarom oldani. A családom azt is szokta mondani, hogy „rendben van, hogy kitalálsz valamit, mások is kitalálnak, de te nem elégszel meg ennyivel, te addig küzdesz, amíg meg nem valósítod”. És ebben igazuk van. Amikor 2017-ben az OFI önállósága megszűnt, és a megváltozott körülmények között főigazgatóként már nem volt rám szükség, több időm maradt a Pázmányon folyó tanárképzés lehetőségein is gondolkodni. Akkor jöttem rá, hogy hiánypótló lenne, ha indulna egy olyan dráma- és színházismeret tanári szak, amely ötvözni tudná a tradicionális iskoladrámás egyházi hagyományokat a modernkori drámapedagógiai elméletekkel, gyakorlatokkal. Olyan sajátos tanári tudást adna, amely a személyiségfejlesztés mellett egy helyi közösség egyházi és kulturális hagyományainak továbbélését is támogatni tudná. Ráadásul Budapesten még egyetlen egyetemen sincs ilyen szak. Dékán úr és a Tanárképző Központ, de a képzésbe bevonandó összes egyetemi intézet (irodalom, történelem, kommunikáció) támogatta a kezdeményezésemet. Komoly szakmai kihívásnak tekintettem az akkreditációs anyag összeállítását és az egyetemen belüli erőforrások feltérképezését. Úgy gondolom, az egyetemen belüli összefogás volt az egyik meghatározó feltétele a sikeres akkreditációnak és feltehetően számított az én drámás-színházis előéletem is (dráma érettségi, dráma OKTV, általános iskolai tankönyv).

Milyen ez az új szak?

Gyakorlatorientált. Három területre összpontosítunk, a színház- és drámaelméletre, a drámapedagógiai és színházi nevelési gyakorlatokra, és az ezekhez kapcsolódó készség- és képesség fejlesztésre: beszéd, mozgás, tánc, versmondás, szerkesztett műsorkészítés, rendezés és dráma foglalkozások vezetése.

Hogyan fogalmazná meg tanári ars poeticáját?

Ehhez elmesélek egy kis történetet. Kb. 20 évvel ezelőtt vendéglátós szakoktatóknak – pincéreknek, szakácsoknak – tartottam Egerben kompetenciafejlesztő pedagógiai képzést. Néhány óra elteltével megszólalt az egyik résztvevő: ugye a tanár úr szakmabeli? Azért kérdezem – mondta, – mert mindig a mi szakmánkhöz kötődő példákat hoz fel. Amikor azt válaszoltam, hogy én bölcsész vagyok, hitetlenkedve ingatták a fejüket. Nem akarták elhinni!

Ezzel azt szeretném illusztrálni, hogy az én ars poeticám, hogy nem tankönyvet, és tananyagot tanítok, hanem gyereket, hallgatót, felnőttet. Mindig azt nézem, kik ülnek ott. Megpróbálok az ő helyükbe képzelni magam, kitalálni, hogy számukra mi lehet fontos és érdekes. Ez bizonyára a színházi, rendezőtanári tapasztalataimból is következik. Kicsit olyan ez, mint amikor az ember ott áll rendezőként a színjátszók mellett, és ki kell találnia, hogy milyen instrukciót kell adni ahhoz, hogy a játészó megértse és a maga számára le tudja fordítani. Ehhez egyszerre kell figyelembe venni a játészó érzelmi és intellektuális adottságait és a jelenet működképeségét. Nincs mese, az agyat dolgoztatni kell.

Sokféle dologgal foglalkozott. Mintha soha semmi mellett nem szeretett volna igazán elköteleződni...

Szeretem, hogy sok lábon állok. Viccesen azt szoktam otthon mondani, hogy ahhoz, hogy ellehetetlenítsenek, fűrésztelepet kell aláam telepíteni, mert csak úgy vágható el az összes lábam. Ez a sokféleség – azontúl, hogy nagyfokú szakmai szabadsággal jár – valójában egymást is erősíti, és a feszültségekkel teli helyzetekben terápiaként is funkcionál. Például vezetői munkám során a tanítás, a hallgatókkal való találkozás vagy egy tanulmány megírása felüdülésként hatott rám.

Mit gondol, kollégái kedvelték előző munkahelyein? Népszerű vezető volt?

Egy vezető, amíg döntési helyzetben van, mindig népszerűnek látszik. Hogy ez a funkcionak vagy a személyének szól-e, az csak idővel deríthető ki. Egy munkamániásnak elkönyvelt vezető feltehetően nem könnyű eset. Biztosan ejtettem felesleges sebeket, és bizony nemegyszer előfordult, hogy közvetlen kollégáktól bocsánatot kértem a vehemens viselkedésemért. Volt olyan, hogy ez rögtön, de olyan is, hogy évekkel később történt

meg. Kedvelem az ambiciózus, önálló gondolatokra, feladatvégzésre alkalmas, nálam többet tudó és elmélyült, felkészült kollégákat. Velük tudok és szeretek igazán dolgozni. Több évtizede együtt tevékenykedő munkatársaim szerint azért volt jó velem dolgozni, mert, örömmel vettem minden új ötletet és hagytam őket, hogy szabadon töltsék ki a rájuk bízott teret és kereteket. Színházi keretek között is így szerettem dolgozni. A jó rendező kereteket ad, és olyan munkaléggkört teremt, amelyben egy előadás összes résztvevője, a játszóktól a műszaki személyzetig képes minden alkotó energiáját mozgósítani, és legjobb formáját tudja hozni. Pályám során nagyon izgalmas és tanulságos, mondhatni kalandos volt sokféle emberrel nemegyszer vehemensen vitatkozni, sőt keményen, és ha kellett indulatosan harcolni, és természetesen együttműködni. Azokat a munkatársaimat, akikkel gyümölcsöző volt az együttműködésem, mindig igyekeztem „beszervezni” a következő projektbe, így van ez a most induló dráma- és színházismeret szak esetében is. Vannak olyan kollégáim, akikkel már 15-20 éve együtt küzdünk a hazai drámapedagógia nagykorúsításáért. Kérdezte korábban, hogy tudok ilyen sokat dolgozni. Nos, nagy munkabírásom jutalma kereszt is, mert állandóan új kihívásokra készítek, de egyben meder is, hiszen célt és értelmet ad a munkámnak.

Az interjút készítette: Gimes Júlia

A felvételi rendszer tervezett átalakításáról³

Az érettségi, a felsőoktatási felvételi régóta kiemelt pontja az oktatási rendszernek, mert nemcsak az értelmiségivé válás szűrőjeként, hanem – visszaható hatása révén – a közoktatás mindennapjaira is komoly befolyással van. A napokban bejelentett változások következményeit – nem ismerve a kiadott minisztériumi döntések részleteit, a változásokra reagáló konkrét intézményi döntéseket – ma még nehéz megjósolni, mert a szándékolt hatások mellett, bizonyára nem szándékoltakkal is számolni szükséges. A tervbe vett változtatások így az oktatási rendszer egészében – együtt a nehezen kalkulálható társadalompolitikai következményekkel – jelenleg kiszámíthatatlan folyamatokat indíthatnak el – nyilatkozta lapunknak, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet volt főigazgatója. Kaposi József számára az a legfőbb kérdés, hogy a bevezetni kívánt változások mennyiben szolgálják a hazai oktatási rendszer eredményességét, esélyteremtő képességét.

A kormány 2022-ben elvi döntést hozott az egyetemi felvételik átalakításáról, erősítve ebben a felsőoktatási intézmények döntési szabadságát. A felsőoktatási felvételik 2024-re történő átalakításának részleteiről levelet kaptak az egyetemek rektorai, és ebben összefoglalják azokat a területeket, amelyekben szeptember 30-ig dönteniük kell a felvételi eljárást illetően. Az eddigi felvételi rendszer mennyire volt megfelelő az egyetemeknek, a diákoknak, és valóban változtatásra szorult?

A változtatások szükségessége nem kérdőjelezhető meg, hiszen egy majdnem húsz éve (2005-ben) bevezetett, eltérő érdekeket, igényeket képviselő komplex rendszer folyamatosan igényli a finomhangolást, az önkorrekciós mechanizmusok működését. A kérdés az, hogy a tervezett változások milyen döntéseket indukálnak a sokszereplős felsőoktatásban, miként reagálnak a jelentkező hallgatók, és ezek következményei miként hatnak majd az oktatási rendszer egészére. Ma még csak feltételezni lehet, hogy változások milyen konkrét döntéseket hoznak a közvetlenül érintett egyetemek differenciált igényeiből kiindulva. A kiadott minisztériumi anyag alapján, a felsőoktatás szereplői csak most kapják majd meg a szabad kártyát, hogy változtassanak.

Milyen volt az eddigi érettségi/felvételi rendszer?

A '90-es évek második felében végbement jelentős középiskolai expanzió és a felsőoktatás felgyorsult tömegesedésének igénye alapozta meg a most érvényes rendszert. Az ezredforduló tájékán egy adott korosztályn belül a korábbi 40-ről csaknem 70 százalékra nőtt az érettségizni kívánók száma, és a középiskolát befejező diákok közül évente már nemcsak nyolc-tíz százalék, hanem ennek duplája akart továbbtanulni a felsőoktatásban. Ebben az időszakban a jelentkező diákok szempontjából egy nehezen átlátható felvételi

³ Az írás első megjelenése: <https://hirklikk.hu/kozelet/kaposi-jozsef-felo-hogy-a-felveteli-rendszer-tervezett-atalakitasa-novelni-fogja-a-kozepiskolak-kozti-kulonbsegeket/403434/>

rendszer jött létre. A felsőoktatási intézmények egyéni érdekeik mentén éltek a felvételi pluszpontok adásával, így például a pesti jogi egyetem nem adott pontot a nyelvvizsgára, míg egy kevésbé keresett főiskola 15 ponttal jutalmazta az igazolt nyelvtudást, így itt magasabb felvételi ponthatár került nyilvánosságra. Mindez a potenciális jelentkezőket félreinformálhatta a képzések munkaerőpiaci értékét illetően. Az is a kiszámíthatóságot rontotta, hogy a hallgatók mintegy 40 százaléka – összefüggésben a bővülő felsőoktatási kapacitásokkal és az intézmények döntési kompetenciájába tartozó, adható pluszpontok beszámításával – már írásbeli vagy szóbeli felvételi nélkül – csak a középiskolai eredmények nyomán léphetett be az egyetemi világba.

Mi történt 2005 után?

A kétszintűvé (közép és emelt szint) alakított érettségi kiváltotta a korábbi felvételi vizsgát és központilag szabályozott rendszer jött létre, amely az érettségien elért összpontszám alapján rangsorolta a jelentkezőket és világosan mutatta az adott egyetemi/főiskolai képzés/szak értékét a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon. Mindez nemcsak a középiskolák, hanem a jelentkező diákok és szülők számára is átlátható adatokat biztosított.

Mi várható a most létrehozandó új rendszertől?

Miként utaltam már rá, a változtatások számos eleme még nem ismert, így csak feltételezéseink lehetnek a következményekről. Meglátásom szerint a most nyilvánosságra került változtatási szándékokat döntően az vezérelte, hogy a csökkenő létszámú középiskolai korosztályokból mind többen kerülhessenek a felsőoktatásba. Ez önmagában egy szakmailag védhető, társadalmilag támogatható és döntően eurokonform törekvés. Problémát nem a célkitűzésben, hanem az előre nem kalkulált intézményi megvalósítás részleteiben, és a közoktatásra gyakorolt nem szándékolt hatásokban látok. Például félok, hogy a visszatérő felsőoktatási felvételi felülírja a közoktatás általános felkészítési szempontjait. Így volt ez már ez ezredforduló tájékán is, amikor például történelemből háromféle típusú (jogi, gazdasági, bölcsész) felvételre kellett felkészíteniük a középiskoláknak. Ami az egységes középiskolai keretek között természetesen megvalósíthatatlan. Az is aggodalomra adhat okot, hogy a felsőoktatás által szabadon adható pontok révén egy olyan rendszer jön vissza, amely a jelentkezők számára átláthatatlanul mutatja majd az adott felsőoktatási intézmény képzésének valós értékét a munkaerőpiacon, így a kevésbé tájékozott felhasználónak bonyolultabb lesz megalapozott továbbtanulási döntést hoznia. Mindezeket az aggodalmakat a 2005 előtti időszak tapasztalataira visszavetítve fogalmazom meg, az új rendszer intézményi részletszabályainak ismerete nélkül.

Az, hogy a maximális 500 pontból száزرól az intézmények dönthetnek, így a szóbeli felvételik is visszatérhetnek, előrevivő lépés lesz?

Nehéz erre egyértelmű választ adni. Azt ugyanis előrevivő szándéknak gondolom, hogy a felsőoktatás képviselőit jobban bevonják a felvételi eljárásba. Bár ez a jelenlegi keretek között is adott az emelt szintű vizsgáknál, de összességében csak marginálisan valósul meg. Az esetlegesen visszatérő felvétellikkel kapcsolatosan több kételyem is van. Nem vagyok ugyanis arról egyértelműen meggyőződve, hogy a felsőoktatás képviselői mélységükben ismerik azokat a – sokszor változó – tantervi előírásokat, amelyek a középiskolai felkészítő munka homlokterében állnak. Így nőhet annak veszélye, hogy olyan kérdést kap a felvételiző, amelyre nem készítettek fel. Azt is látnunk kell – ezt jól mutatják az elmúlt évtized érettségi vizsga-statisztikái –, hogy a szóbeli vizsgák eredményei sokkal kevésbé mutatják a normál eloszlást, mint az írásbeli feladatlapok, tehát mérési szempontból megbízhatatlanabbak. Mindezek a jelentkezők oldaláról a felvételik kiszámíthatatlanságát növelő tényezőként funkcionálhatnak. Azt is érdemes számba venni, hogy a hazai felsőoktatási intézmények tudományos, szakmai, szervezeti vonatkozásban és gazdaságilag, infrastrukturálisan is differenciált mintázatot mutatnak. Két nagyon markáns különbség van a felvételi szempontok tekintetében az intézmények között. Azok az egyetemek, ahol kevés a jelentkező hallgató – sok ilyen intézmény van –, azok abban érdekeltek, hogy mindenkit, akit csak lehet, fel tudjanak venni. Ezek az intézmények az ezredfordulót követő felsőoktatási expanzió idején már érvényesült „nyitott kapuk” gyakorlatát kívánják visszaállítani. Teljesen más szempontokat képviselnek azoknál az egyetemeknél, képzéseknél, ahol nagy a túljelentkezés és nincs létszámprobléma. Ők abban érdekeltek, hogy a jó jelentkezők közül a lehető legjobbakat vegyék föl. Nehezen előre látható, hogy ez a két ellentétes érdek, illetve a köztes mezőben lévő intézményi szándékok miként jelennek meg a konkrét felsőoktatási szereplők szabályozásában. Mert az egyes döntéseket befolyásolhatják a fenntartói elvárások, földrajzi, települési tényezők és egyéb társadalmi körülmények.

Mi lesz ennek a következménye?

Anélkül, hogy a részletekbe belemennénk, az én legnagyobb félelmem az, hogy a központi korlátok lebontása nem növeli-e meg a közoktatási intézmények közötti, már ma is meglévő szakadékszerű szintbeli különbségeket, és ezáltal kedvezőtlenül hatnak az oktatási rendszer esélyteremtő képességére, végső soron pedig a társadalompolitikára.

A többletpontok rendszerének átalakítása miatt megszűnik a felvételi követelményként előírt, kötelező emelt szintű érettségi rendszer is. Annak milyen hatása lehet, ha eltörlik a kötelező emelt szintű érettségit?

Én már '96-tól részt vettem a 2005-ben bevezetett érettségi fejlesztésben. A fejlesztési folyamatban egészen 2003-ig úgy volt, hogy aki tovább akar tanulni, annak emelt szintű

vizsgát kell tenni. De akkor a Magyar Rektori Konferencia kérése nyomán, a minisztérium megváltoztatta korábbi álláspontját és a felsőoktatásba kerülés feltételei közül kikerült az emelt szintű vizsga kötelezettsége. A felsőoktatás expanziójának időszakában – összefüggésben a hallgatók után járó normatív finanszírozás rendszerével – az egyetemi szféra nem a szelekció érvényesítésében, hanem a létszámkeretek feltöltésének figyelembe vételével javasolta és érte el a korábbi minisztériumi döntés felülvizsgálatát. A kötelező emelt szint a 2010-es évek folyamán vált a továbbtanulás feltételéül – megítélésem szerint helyesen. Mert az emelt szintű felkészítésben való részvétel arra alkalmas, hogy egy diák elmélyüljön valamilyen tudományterület ismereteiben. Ez pedig a meglátásom szerint felsőoktatásban való tanulás egyik szakmai feltétele. Tehát megítélésem, hogy nem eltörölni kellene az emelt szintű vizsgákat, hanem szélesíteni az elfogadható vizsgatárgyak körét. Azt is már többször megfontolásra ajánlottam, hogy a középiskolában elvégzett emelt szintű kurzusokat – a nemzetközi gyakorlathoz is illeszkedően – miként lehetne a felsőoktatásban kreditbeszámítással elfogadni. Az emelt szintű vizsga kötelezősége megszüntetésének legkedvezőtlenebb hatása – az egyetemi oktatás színvonalcsökkenése mellett – az lehet, hogy a csökkenni fog a középiskolai emelt szintű kurzusok kötelezősége, így további forráskivonás lehetőségét teremti meg az egyébként is alulfinanszírozott közoktatásban.

Ennek a felvételi rendszer-átalakításnak mikor érezhetjük a hatását?

Egy ilyen felvételi rendszerben minimum három-öt év, amire a hatásait megérezzük. Mondok egy példát. Amikor 2005-ben indult az akkor újnak mondott érettségi rendszer, akkor nem volt kötelező történelemből emelt szintű vizsgát tenni. Kevesen is választották, körülbelül 5 ezren. Amikor aztán kiderült, hogy az emelt szintűvel biztosabban be lehet jutni az egyetemre, a következő évben a szám felugrott 10 ezerre. A szám a későbbi évek során 6-7 ezer körül stabilizálódott. Mindig van egy ingamozgás a bejelentett változtatások nyomán. A következő hónapok kérdése lesz, hogy mit fognak lépni az egyetemek, a szabadon felhasználható 100 pontot mire fogják fordítani. Másrészt, hogy milyen mozgásokat indukál az oktatás irányítása a keretszámok meghatározásával. Ezzel összefüggésben az alapítványi fenntartású felsőoktatási intézményektől milyen képzéseket rendel majd meg az állam. Látni kell, hogy az oktatás egy komplex rendszer, egy-két elemének változtatása széles körű következménnyel járhat. Az én feltételezésem szerint sokkal jobb lett volna előbb egy kisebb mintán kipróbálni és felmérni a lehetséges hatásokat, és azok alapján meghozni az egész rendszert érintő változtatásokat. Miként az egyszerű iparos emberek azt szokták mondani. „előbb mérünk, aztán vágunk”. De az is lehet, hogy a felgyorsult világ nyomán, ez a klasszikusnak tartott bölcsesség már kiment a divatból.

Az interjú készítette: Millei Ilona

„Egy szorongó tanár nehezen lehet jó tanár”⁴

Több mint egy éve figyeljük, ahogy a pedagógus-társadalom küzd valamiért, amit nem is olyan könnyű röviden megfogalmazni. Szinte mindannyian érintettek vagyunk ebben a történetben, ki közvetlenül, ki csak közvetve – ezért sem mindegy, mit értünk meg a mostani folyamatokból. Dr. Kaposi József oktatáskutatóval, iskolaalapítóval, történelem- és drámatanárral beszélgetünk az oktatás és a pedagógia jelenlegi kihívásairól.

Oly sok mindent elmondtak már a problémákról, mégis több megértenivaló maradt, mint bizonyosság. Tudvalevő, hogy a jelenlegi gondok többek között abból fakadnak, hogy a társadalmi körülmények, így a „gyermekanyag” is gyorsabban változik, mint azt az iskola módszertanilag és rendelkezésre álló eszközeivel le tudja reagálni. Mi történik tulajdonképpen?

A tömegoktatás közel kétszáz éves múltjában, vagyis az ipari forradalom óta ritkán érte ilyen kihívás a közoktatást. Olyan nagymértékű változásban vagyunk, amelynek soha nem voltunk még tanúi: ilyen gyorsan sosem változott még a jövőkép és ennyire sosem differenciálódott az iskolába járó gyermekcsoport. Ez önmagában komoly szociokulturális és társadalmi kihívás, de még nem minden, hiszen a digitalizáció is folyamatosan vet fel kérdéseket. Figyelembe kellene tudnunk venni a nagyon különböző családi háttereket is, ahonnan a gyerekek érkeznek, és persze a pedagógus-társadalom ugyancsak rendelkezik sajátos jellemzőkkel. Ők évtizedes rutinok által kijelölt állandósághoz szoktak, amit nem könnyű feladni.

Ezek a körülmények minden szereplőt érintenek, és azt is tudjuk, hogy a pedagógus is sokszor szülő: lehet, hogy pedagógusként nehezen alkalmazkodik a megváltozott igényekhez, szülőként nap mint nap szembesülhet a gyerekek által hazavitt panaszokkal, az oktatási rendszer anomáliáival. Hogy lehet, hogy mégsem tudunk gyorsabban változni és változtatni a körülményeken?

Nem könnyű tanárként megélni a klasszikus tudás és tudásátadási modellek leértékelődését. Megfordult ugyanis a világ: ma, ha a 7B-ben informatikai probléma adódik, nem a nyolcadikosokat hívják segítségül, hanem egy ötödikest – ebből is érzékeljük, hogy ma a felnőtt generáció folyamatos támogatást igényel a fiatalabbaktól, hiszen ők egy seereg informatikai dolgot sokkal jobban tudnak. El lehet képzelni, hogy mennyire nem egyszerű azzal szembesülni, hogy a könyvekből és hosszú tanulmányok révén megszerzett tudás és az ezzel kivívott elismerés elértéktelenedik. Ezzel szemben pedig fölértékelődnek az alternatív pedagógiai ismeretek, például, hogy miként tudom megszervezni a diákok tudásszerzését és közös tanulását. Az ismeretátadó tanárból tanulás-facilitátor, tudásszervező tanár lesz. Ez legalább akkora horderejű változás, mint amikor a céhes világban megjelentek a manufaktúrák és a céhes mester egyszeriben nem tudott mit kezdeni azzal, hogy a saját mives kézműves munkája kevesebbet ért, mint a manufaktúrákban munkafolyamatokra bontott résztevékenységek.

⁴ Az írás első megjelenése: <https://egy.hu/megoszto/egy-szorongo-tanar-nehezen-lehet-jo-tanar-kaposi-jozsef-oktataskutatorval-beszeltgettunk-112266>

Az eddig vázolt jelenségek mögötti fő kérdés tehát, hogy meddig érvényes a megszerzett tudás. Ha nem reál irányba tanultunk tovább, a gimnáziumi matek nagy részét nem használjuk az életben. Ha kiszámolnánk az iskolában átadott ismeretanyag „valódi hasznát”, nagyon csúnya számokat kapnánk. Mégis késik a belátás. Miért?

Tökéletes a diagnózis. Különösen azért, mert most már nem tudjuk kizárni az internet nyújtotta lehetőségeket a tanulásból, ahogy a későbbi munkából és az életvitelünkéből sem. Bár hússzor megtanítottam már Lengyelország 18. századi történelmét, világos, hogy az idei diákoknak már nem a megszokott rutinok szerint fogom tanítani az anyagot, és ebben tudnunk kell rugalmasnak lenni.

Vagyis nem szabad ugyanúgy csinálni a szakmát, hagyni kell, hogy a diákok fedezzenek fel a tananyagban a maguk számára érdekes pontokat. Ez komoly kihívás, és egy magára valamit is adó pedagógus ilyenkor nem az adatok világába menekül, hanem – a történelemtanítás példájánál maradva – olyan mintázatokat, forgatókönyveket keres, amelyek vissza-visszatérnek és emlékeztetőül szolgálhatnak a diákok számára. Például tudjuk, hogy a forradalmaknak sajátos forgatókönyvük van: az elején mindenki egyetért abban, hogy korlátozni kell a hatalmat, de ahogy telik az idő, az elégedetlenkedők között csoportosulások alakulnak ki a különböző érdekek mentén. Ha ezt megéri a gyerek, valójában nemcsak a francia forradalmat tanítottuk meg, hanem azt, hogyan ismerheti fel a történelem egyéb hasonló eseményeit. Saját történelmi példát is hozhatunk a jelenségek mintázatainak érzékeltetésére: ha megvilágítjuk, hogy az Árpád-korban miért volt annyi trónviszály, megéri az öröklési rend elvét és az ezzel összefüggő hatalomgyakorlás dinamikáját. Tudni fogja, hogy ahol az elsőszülöttet illeti a trónöröklés joga, ott kódolva van a testvérek közötti trónviszály. Nem az a lényeg tehát, hogy adatszerűen fel tudja-e sorolni az Árpád-házi királyokat, hanem inkább annak az uralkodási formának a megértése fontos, amelybe kódolva van a trónviszály.

Érzékeny kérdést feszegetünk, lexikális tudás nélkül ugyanis aligha lennénk képesek megfelelően tájékozódni az ismeretek rendszerében. Hogyan lehet megteremteni az egyensúlyt a mindenképpen elsajátítandó lexikális tudás és a jártasságot fejlesztő kompetenciák fejlesztésében?

Valóban nagyon nehéz szelektálni, mit tanítsunk meg és mi fölösleges, mi nélkülözhetetlen és mit hagyhatunk el, de meggyőződésem, hogy sokkal kevesebb adat is elegendő volna, mint amennyit a jelenlegi tanterveink előírnak. Nemrégiben volt egy sajátos élményem. Huszonéve tanítok a Pázmányon, a történelem tanári szakon és a pedagógus-továbbképzésben. Akiket 2003-2004 körül tanítottam a történelem tanári szakon, azok közül sokan jönnek manapság szakvizsgázni, és az egyik kolléganő azt mondta: „Tanár úr, utólag megkövetem. Amikor annak idején azt mondta nekünk, hogy nem kell annyi adatot megtanulni az érettségire, én nagyon küzdöttem ez ellen, mert tőlem sokat vártak el. Ma viszont, négy gyermek anyukájaként már látom, hogy önnek volt igaza az adatok csökkentése terén”.

A rendszerváltás óta rengeteg tanterv és tankönyv látott napvilágot. Hogy lehetséges, hogy ez a differenciáltság nem segítette a problémák megoldását, inkább elmélyítette az oktatás falán keletkezett repedéseket?

A tankönyvek valóban hatalmas változáson mentek keresztül, bár ezt nem biztos, hogy érzékeljük a tanulási eredményekben. Az 1980-es években terjedtek el az első színes tankönyvek, ma pedig már digitális tankönyvcsaládok korát éljük, és nem is értelmezhető, hogy egy tantárgyhoz csak egy tankönyv tartozzon. Sőt, lassan már akár a tanárok és a gyerekek is készíthetnek maguknak tankönyveket. Egy egészen új világ bontakozott ki a szemünk előtt, a kommunikációs csatornák lehetőségeinek megjelenésével párhuzamosan. A tanterv és a tankönyv azonban csak lehetőséget, keretet kellene, hogy biztosítson a pedagógusoknak, nem béklyókat.

Éppen a bővülő kommunikációsplatform-kínálat és az interneten elérhető információtömeg széleskörű hozzáférhetősége miatt ellentmondásos, hogy az idők során csökkent és nem nőtt a gyerekek és a fiatalok műveltsége. Minek köszönhetjük ezt a paradoxont?

Egyfelől demográfiai természetű a probléma. Ezelőtt harminc évvel még 140-150 ezres létszámú volt egy korosztály, amely manapság inkább csak 90 ezer gyerekből áll. Ezzel párhuzamosan viszont nem tudjuk emelni azt a 70 százaléknál stagnáló arányszámot, amely a korosztályon belüli érettségizettek számát jelenti. Így viszont automatikusan alacsonyabbnak érezzük az iskolázottsági szintet, holott arányaiban nem változott. Másfelől azt a problémát alacsony hatásfokkal tudja csak megoldani az iskola, hogy az elégségesnél kicsit jobb eredménnyel rendelkező diákot motiválja a magasabb szintű felkészülésre, legalább a közepes átlag felső harmadába, ahonnan már főiskolára és egyetemre is tudna menni. Ezeket a gyerekeket fel kellene tudnunk rázni, de valamiért nagyon nem sikerül.

Lassan közhelyesnek számít, hogy elvesztettük a bizalmat az oktatásban – ellenpéldaként pedig mindig a finn oktatási rendszereket szokták emlegetni, ahol mindenki szívesen tanul. Mi az ok ennek a nagyfokú bizalomvesztésnek?

Teljesen helytálló megállapítás, hogy több szinten és ponton is elveszett a bizalom. A finnek sikere mögött ott van egy erős oktatáspolitikai konszenzus: megegyeztek, hogy a felépített programot tizenöt évig következetesen végigviszik, majd az eredményeit kiértékelve lépnek tovább. Mi pedig öt évente újrapozicionáljuk az irányítást, a tanterveket, a tankönyveket, szinte az egész elvárásrendszert átalakítjuk és tudomást sem veszünk róla, hogy minél gyorsabban és átgondolatlanul sűrgetjük a változást, annál gyorsabban veszítjük el a bizalom építőkockáit.

Ez a rendszer senkinek sem jó, hiszen senkinek sem nyújt biztonságot és nyugalmat a megfelelő építkezéshez. A gyerekek nem tudják kellő módon tisztelni már azt a tanárt, aki

egy többnyire elavult rendszert képvisel, a tanárnak így oda a tekintélye, és nyilván sérült önértéssel a motivációja is csökken. Ebből az ördögi körből jó lenne mihamarabb kikerülni.

Hozzá kell tenni, hogy sok esetben a tanárok is korlátozzák önmagukat, amikor mereven ragaszkodnak a tantervi és tankönyvi elvárásokhoz. Azt szoktam mondani, hogy nem tantervet, hanem gyereket tanítunk, rá kell fókuszálni, de ez nem könnyű, mert sokan nem mernek eltérni a követelményektől, gondolván, hogy majd később a gyereken számonkérjük.

Lassan tényleg ott tartunk, hogy az alany-állítmány egyeztetés is kihívást jelent – nem csak a gyerekeknek. Lehet-e pótolni később azt a tudást, amit nem időben sajátítottunk el, miközben az idő szalad, egyre gyorsabban élünk?

Már 20 évvel ezelőtt is panaszkodtak a pedagógus-továbbképzésre járó középiskolai tanárok, hogy a gyerekek jelentős része nem tud megbízhatóan olvasni és helyesen írni, nekik pedig nem az a dolguk, hogy ilyen alapokra megtanítsák őket. Visszakérdeztem, hogy meg tudja-e tanítani a középiskolai irodalmat és nyelvtant írás-olvasás tudás nélkül, mert ha igen, akkor tessék! Ha viszont nem, akkor bizony alkalmazkodni kell a diákság tudásszintjéhez.

Amikor szakmunkásképzőben dolgoztam, akkor egy matematika szakos kollégám mondta, hogy a nyolcadikba első órára bement egy nyolcadikos könyvvel az osztályba, de mivel látta, hogy az az anyag nem megy, visszatért a hatodikos tananyaghoz, ott vette fel a szálát, hogy értelme legyen a tanításnak. Tehát a differenciálást és az élményszerűséget nem tudjuk megoldani, pedig a tanárok nagyobbik része akarja ezt, csak a rendszer nem készíti föl rá, ezért nem is képes rá.

Az iskola minőségét a tanárok minősége határozza meg. A mai pedagógus-társadalom tagjai nagyon elszántak lehetnek, hogy még mindig vállalják a tanítást ilyen mostoha körülmények között is. Mégis kin múlik a változás?

Az iskolai eredményességet jelentős részben a tanárok felkészültsége, minőségi munkája és motivációja határozza meg – egy amerikai felmérés szerint, egy iskolarendszer akkor működik jól rendszer szinten, ha a pedagógusok is jól tudnak teljesíteni benne. Ez mindent elmond a felelősségi szintekről. A döntő minőségi különbséget mindenképpen az adja, hogy tanárként fel tudom-e kelteni a gyerek motivációját és el tudom-e érni, hogy őt valami érdekelje, és abban el tudjon mélyülni vagy hagyom, hogy csöndben végigülje az órákat, és ne történjen semmi érdemi változás benne. Ha a kevésbé motivált diákokat nem tudjuk tanulóképessé tenni, lassan nem lesz a felsőoktatási képzésre elegendő alkalmas diák.

A felsőoktatási kapacitást pedig csak akkor fogjuk tudni feltölteni, ha a közoktatás általános színvonala emelkedik, anélkül nem fog menni. Nem a minimum bejutási feltételeket kell tehát alacsonyabbra tenni, hanem a közoktatás színvonalát kell rendszer szinten javítani.

Ezek a problémák a bérrendezéssel sem fognak megoldódni.

Közvetlenül nem is, de tarthatatlan állapot, hogy a vetítési alap 2014 óta változatlan, ami súlyos bérproblémákhoz vezetett. Ezt rendezni kell, nem kérdés, mert ez a feltétele, hogy más téren is elinduljon a változás. Emellett folyamatos módszertani támogatásra is szükség van, ami azt is jelenti, hogy szorosabb együttműködést kell kialakítani számos szereplő között: a fejlesztők és a gyakorló pedagógusok között, a középfokú- és felsőoktatás között, a szülők és az iskola között és még sorolhatnánk.

A felsőoktatást is sokszor éri az a vád, hogy nem feltétlenül képes a munkaerőpiacra képezni a fiatalokat. Ezen segíthetne a szorosabb együttműködés?

A munkaerőpiac csak irányokat tud meghatározni az oktatás számára, mert 3-5 éves távlatokban gondolkodik, a szakképzésben és az iskolarendszer összes többi szintjén viszont 25 évnek kell tudnunk gondolkodni. Ezért nem lehet minden pedagógiai sikert az azonnali használhatóság mércéjével mérni. Azt megmondani pedig, hogy 25 év múlva mik lesznek a sikerszakmák a világban, már csak a digitális innováció tempója miatt sem lehetséges, viszont sokféle kísérlet zajlik, és tulajdonképpen a pedagógusok kísérletezési, innovációs potenciálját kellene fejleszteni és ösztönözni. Nemcsak a bizalom veszett el ugyanis, hanem a változtatáshoz elengedhetetlen önbizalommal is hadilábon állunk, és ez is nagy baj.

Az iskola ezek szerint nemcsak a gyereket szoktatta le a kérdézésről, hanem a felnőttet, a pedagógust is?

Sajnos így van. Szorongással teli, rejtőzködő magatartásformákat látunk, egy szorongó tanár pedig nehezen tud motiválni. Hihetetlenül fontos lenne, hogy amikor a gyerek kérdez, pozitív megerősítést kapjon, és amikor rossz választ ad, akkor a tanár ne elmarasztalja emiatt, hanem visszakérdezzen, hogy miért gondolja úgy. Hozzá kell tenni, hogy a pedagógus életformák és lehetőségek között is nagy a szórás: egy részük a magas kvalifikált értelmiségi világhoz tartozik, de vannak, akiknek a mentalitása közelebb áll a szakmunkások világához, tehát a pedagógusok sem alkotnak homogén csoportot.

A béremelésen kívül milyen más eszközökkel lehet a tanárokat támogatni a változások ösztönzésében?

Az világos, hogy a tanártársadalom nem fogja a saját hajánál fogva kicibálni magát ebből a helyzetből. Szükség van egy olyan életpályamodellre, amely folyamatos felkészítést, támogatást nyújt – egészen más alapokon, mint jelenleg. Többek között a szülőkkel való együttműködést is ösztönözni kellene a kollégákat, mert azt látjuk, hogy sok esetben a szülő azt az iskolát várja el a mától, ahová ő járt a régmúltban, és ami természetesen nem fog visszatérni. És persze olyan kompetenciák fejlesztésére kellene nagyobb hangsúlyt helyezni, mint a szervezőkészség és az együttműködési készség, a különböző ismeretek kreatív összekapcsolása, önmagunk menedzselése. Ezeket a mai iskola még nem képes hatékonyan fejleszteni.

Vagyis leginkább azt kellene megtanulniuk a pályakezdő pedagógusoknak, hogy folyamatosan alkalmazkodniuk kell majd a diákokhoz?

Felfoghatjuk úgy is, hogy az egy trauma, hogy a pályakezdő pedagógus 25 év múlva nem úgy fog tanítani, mint ma, de megláthatjuk benne a lehetőséget is a folyamatos megújulásra, megfiatalodásra, és ezzel mindenki nyer. Ez attitűd kérdése.

Van, ami a tiltakozások hatására már változott?

Egyelőre süketek párbeszéde folyik. A pedagógus-szakszervezetek sok mindent követelnek, a minisztérium pedig egy új foglalkoztatási törvénnyel és egy új bértáblával jön elő, ami impozáns számokat tartalmaz ugyan, de csak ígéret: majd az idő eldönti, hogy ebből mi valósul meg. Meglátjuk. A másik fontos fejlemény, hogy megszűnik a pedagógusok közalkalmazotti státusza és az ezzel járó jelentős kedvezmények köre. Továbbá számos, az eddig a tantestület hatáskörébe tartozó döntés, mint például a pedagógiai program, az SzMSz, átkerülnek fenntartói hatáskörbe. Több mint 40 éve alakult ki az a rendszer, hogy a helyi működési kereteket az intézmények maguk alakíthatták ki – nem látszik, mi értelme van a döntési jogkört két szinttel feljebb helyezni. Ebből csak azt lehet vélelmezni, hogy a problémamegoldó, önmenedzselő képesség fog sérülni, és méginkább bürokratikus lesz a rendszer, holott egy ilyen rendkívül differenciált rendszerre, mint az oktatás világa, nem lehet felülről kitalált egyenmegoldásokat eredményesen alkalmazni.

Mondhatjuk, hogy ezek nem reális megoldási alternatívák a jelenlegi komplex problémára?

A differenciált bérezésről nem tudunk még nyilatkozni, hiszen nem látjuk, hogyan fog működni a valóságban. A többi javaslat pedig nem a pedagógusok által fölvetett, rövidtávon megoldandó problémára vonatkozik. Olyan, mintha idedobtak volna nekünk egy gumicsontot, hogy az elégedetlenkedők rágódjanak rajta. Le kellene ülni józanul, nyílt kártyákkal tárgyalni és a valódi problémákra valódi megoldásokat találni.

Rendszerszintű változtatásra ugyanis csakis kormányzati akarattal és támogatással kerülhet sor. Tarthatatlan helyzet, hogy a szakpolitika ennyire háttérbe szorult, gyakorlatilag csak végrehajtói szerepet tölt be, holott éppen a szakmai irányok kijelölése és végigvitele volna a feladata. Közben pedig vegyük észre, hogy másfél éve csak telik az idő, az iskolákban a sok sztrájk miatt akadozik a tanítás és mindezt a gyerekek sínylik meg. A helyzet mihamarabbi megoldása közös felelősségünk.

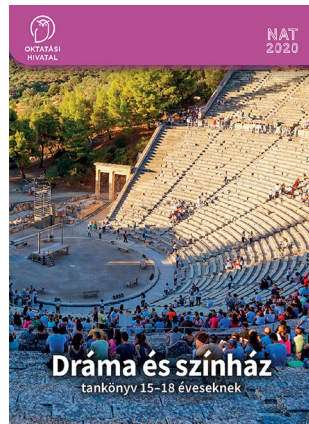
Az interjút készítette: Gáspár Kinga

Bemutakozik a Dráma és színház tankönyv⁵

Van új a NAT alatt sorozatunkban már számos tankönyvet és tananyagfejlesztést ismerhettek meg olvasóink. Beszélgettünk szerzőkkel, tananyagfejlesztőkkel és szerkesztőkkel, és bemutattuk az Oktatási Hivatal gondozásában megjelent különféle tankönyveket is. Januári lapszámunkban az újonnan megjelenő Dráma és színház tankönyvet mutatjuk be, amely az elméleti ismeretek mellett számos képességfejlesztő gyakorlatot tartalmaz. A tankönyv létrejöttéről, szerkesztési céljairól és a könyv strukturális szerkezetéről dr. Kaposi Józseffel, a tankönyv egyik szerzőjével és szakmai-pedagógiai lektorával beszélgettünk.

Drámaoktatóként Önnek mennyire fontos a dráma tanítása és ismerete?

Azt gondolom, hogy a drámaoktatás során kialakítható képességek, attitűdök és ismeretek elengedhetetlenek a jövő munkavilágát tekintve, hiszen olyan képességeket, mint például a szervezőkészség, az együttműködés, a kreativitás vagy a differenciált kommunikáció egyetlenegy, ma hagyományos meglévő tantárgy sem tud teljes mértékben kialakítani. A drámaoktatás fókuszál leginkább arra, amit az európai oktatási stratégia 2030-ig célként megfogalmazott.



Milyen célokat fogalmaztak meg a tananyagfejlesztőkkel együtt a kiadvány elkészítésekor?

A célok kitűzésekor elsősorban a kiskamasz korosztály került a figyelmünk középpontjába, de szerettünk volna a gimnazistáknak is segíteni, ezért kétféle tankönyvet kellett létrehoznunk. Az egyik tankönyvnek már a 2000-es évek elején volt egy előzménykötelete: az Apáczai Kiadó gondozásában Dráma és tánc névvel jelent meg egy tankönyv, amely alapvetően játékos gyakorlatok gyűjteményeként azt szolgálta, hogy a kijelölt heti egy órában fejlesztő feladatokat lehessen végezni a diákokkal, még azoknak a pedagógusoknak is, akiknek nem volt kifejezetten drámás felkészültsége. Nos, ennek a könyvnek az újrafogalmazása történt meg a szerkesztés során.

⁵ Új Köznevelés 2023/1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/bemutakozik-a-drama-es-szinhas-tankonyv>

Fellapozva a tankönyvet, két részre bontották a szerkesztők. Számos feladattal, színes érdekességgel, akár képregénnyel találkozhatnak a könyv olvasói. Pontosan milyen elemekből, szakaszokból áll a tankönyv?

Új képekkel, némiképp új feladatokkal és fókuszáltabb nevelési célokkal dolgoztuk át az előbb említett tankönyvet. A leckék elején egy-egy rövid szövegrészletben olvashatóak a nevelési célok, valamint az adott leckék végére olyan feladatstruktúrákat emeltünk be, amelyek egyértelműen arra szolgálnak, hogy az önismeret elsajátítása és a fantázia fejlesztése együttesen jelenjen meg a diákok számára. A könyv második fele egy történet kibontásán keresztül közelíti meg a színház világát, kelti fel az érdeklődést a színház történet egyes korszakai iránt, és vizsgálja meg behatóan a dráma megközelítési lehetőségeit Shakespeare Rómeó és Júliáján keresztül.

Mi a helyzet a középiskolásoknak készült tankönyvvel? Milyen fejlesztéseket eszközöltek azon a tankönyvön?

A középiskolásoknak szánt tankönyv egy teljesen új fejlesztés, korábban nem jelent meg hasonló tankönyv. Abból a megfontolásból készült el a kiadvány, miszerint egyre inkább nő azon diákok száma, akik választott tantárgyként drámaérettségit tesznek. Viszont ezeknek a tanulóknak mindezidáig nem volt olyan tankönyvük, amiből készülhettek volna, csupán a szaktanártól tanultakat értékesíthették tudásként, hogy teljesíthessék a vizsgakövetelményeket. Így megszületett az első olyan könyv, ami céltudatosan a drámaérettségi követelményeit figyelembe véve mind a dráma- és színházelmélet és -történet terén, mind a különféle társművészetek bemutatásával biztosítja a felkészülés lehetőségét. Sőt, a tankönyv segítséget ad azokhoz a gyakorlati feladatokhoz is, amelyeket a vizsgázóknak – gyakorlati tételként – szintén teljesíteniük kell. Tulajdonképpen e könyv felhasználásával a diák akár egymaga is fel tud készülni a megméretetésre, persze, a jó pedagógus sosem árt.

Hány éveseknek ajánlják a tankönyvet? Mi alapján határozták meg a korosztályt?

A korábbi drámás kerettantervek általános iskola 5. osztályában javasolták a dráma tanítását, valamint a középiskola 9. osztályában. A 2020-as NAT kezdetben a 7–8. osztályban javasolta a drámatanítást, majd később kiterjesztették ezt az 5–8. évfolyamra. Vagyis bármelyik évfolyamon lehet drámát tanítani a felső tagozatban, illetve a kisgimnázium első két évfolyamán. Az én meggyőződésem az, hogyha egy diák legalább 5. osztályig nem kezd el drámagyakorlatokkal foglalkozni, annak később nehezebb lesz bevonódnia hasonló szociális, fejlesztő körökbe és játékokba.

A középiskolában is új helyzet állt elő, hiszen nem 9. osztályban jelenik meg a dráma-oktatás, hanem a 11–12. évfolyamon, de a szituáció szintén hasonló lehet, mint az alsóbb tagozatokon, ugyanis minél később kerül drámagyakorlat a diák életébe, annál kevésbé fogja jól hasznosítani a megszerzendő vagy megszerezhető ismereteket – legalábbis azok a diákok, akik érettségit szeretnének ebből a tantárgyból szerezni; bizonyára praktikusabb volna számukra egy korábbi tantárgyi strukturálás.

Más tantárgyak koncentrációjában is alkalmazható a kiadvány?

Természetesen, az irodalomoktatással párhuzamosan alkalmazható a tankönyv, hiszen számos olyan drámai mű – illetve az azokhoz tartozó tanulói tudásanyag – megtalálható benne, amelyeket akár az irodalomérettségire való készülés során is elővehetnek a tanulók. Ilyen például az Antigoné, a Tartuffe vagy akár a Bánk bán.

Mit gondol, mennyire segíti a dráma- és magyartanárok munkáját a kiadvány?

Nagy mértékben hozzájárul a tanárok szakszerű felkészültségéhez a tankönyv. Természetesen azoknak a pedagógusoknak, akik 2005 óta folyamatosan készítettek és készítenek fel diákokat az érettségire, aligha segít ez a tankönyv, azonban azoknak a frissen végzett hallgatónak, akik éppen most kezdik el drámatanári karrierjüket, nagyon nagy segítség ez a kiadvány, hiszen megannyi mindent meg tudnak majd mutatni a diákoknak a tankönyv papír- vagy elektronikus változatából. Gondolok itt a színészekről készült portrékra, egy színházi díszletre vagy egy próbára. Így persze nem csupán képeket, hanem egyszerre rövid videókat, előadásrészleteket mutathat be az órán a pedagógus, amire a kiadvány forrásanyagot biztosít.

Készítettek felmérést azzal kapcsolatban, hogy milyen tankönyvet szeretnének használni a pedagógusok?

A szerzők jelentős része – például Eck Júlia, Golden Dániel, Keresztúri József, Perényi Balázs – két fronton is érintett a tankönyvekkel kapcsolatban. Az egyik oldalról azok érintettek, akik másfél évtizede gondozói a drámaérettséginek, és több mint tíz éve a dráma OKTV-nek (Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny), illetve az Országos Dráma Tanulmányi Versenynek. A másik oldalról pedig azok érintettek, akik a felsőoktatásban, a tanárképzésben vagy tanártovábbképzésben dolgoznak. Tehát a versenyek révén nagyon sok tanárral konzultáltunk a tankönyv megalkotásának kérdéskörében, másrészt a felsőoktatás alapképzési vagy továbbképzési szakaszában vettek részt tanárok, akikkel szintén volt egy különálló konzultáció, s mindezek összefoglalásaként készült el a tankönyv. A visszajelzések pedig önmagukért beszélnek, hiszen a tanárok olyan tankönyvet vehetnek a kezükbe, amelyet szerettek volna.

Az interjút készítette: Karkó Ádám

Kaposi József ezen kötete azért tér el a korábbi könyveitől, mert itt egyszerre és összegezve látjuk mindazokat a szakmai területeket, amelyeket több évtizeden át magas színvonalon művelt. Köztudott, hogy a történelemtanításon kívül a drámapedagógia területén is sikeres gondolkodó és szervező volt. A kötet címe a szerző négy évtizedes munkájának, sikeres innovációjának akár a mottója is lehet, hiszen a fő célja ez volt: jó iskolát mindenkinek!

F. Dárdai Ágnes

A szerző tevékenységeinek sokszínű palettáján a drámapedagógia közel fél évszázada van jelen. Ez idő alatt mind a terület gyakorlati oldalán, mind tudományos, mind az oktatásszervezési tett nagyon sokat azért, hogy ez a fiatal tudományág elnyerje méltó helyét és elfogadottságát, mind a tudományos keretek között, mind a köz- és felsőoktatás, ill. a művészetoktatás rendszerében.

Eck Júlia

Kaposi József ebben a kötetben számomra nagy történetmondóként tűnik fel. Történetei pedig annak vannak, aki teljes figyelemmel és jelenléttel, az értés szándékával vesz részt az élet apróbb és nagyobb eseményeiben. A szerző történetei sokszor egy-egy súlyos emberi-pedagógiai-társadalmi probléma metaforájaként olvashatók, melyeket csak közösen tudunk megoldani.

Földes Petra

