

Balázs Éva

szociológus-közgazdász, senior oktatáskutató

tanulmány

Tudás? Miféle? Honnan, hogyan?

Középiskolások a releváns tudásról

Mint senior kutató, azaz nyuggerként „szabadon lebegő értelmiségi”, magam választhattam Jánost köszöntő tanulmányom témáját és műfaját. Mindkettővel neki szóló személyes üzenetem is van: a tudásról írok egy, erre szüntelenül és mohón éhes kutatónak és reneszánsz értelmiséginek; a személyes hangú műfajjal pedig János első szépirodalmi munkája, a Vadnarancsok előtt tisztelgek.

2023 októbere és decembere között négy budapesti gimnázium öt tanulócsoportjában hetven – 11. és 12. évfolyamba járó – középiskolással készítettem kiscsoportos interjúkat. Arra voltam kíváncsi, mit tartanak beszélgetésünk idején és elsősorban a maguk számára fontos és érvényes tudásnak. Az is érdekelt, honnan és hogyan tesznek szert azokra a tudásokra, amelyeket a jövőjük szempontjából fontosnak, értékesnek gondolnak. A korcsoport választásában az a megfontolás vezetett, hogy ők még az iskolarendszer kereteiben, de már kifelé tekintve, a pályaválasztás, továbbtanulás szempontjából is foglalkoznak a kérdéssel.¹

A releváns tudásról való gondolkodás többnyire akkor kerül előtérbe a társadalmi diskurzusokban, amikor olyan változások történnek, amelyek megkérdőjelezzik a korábbi konszenzust. Ez nagyon eltérő módokon jelenhet meg. A gyors technológiai változások például aktivizálják az innovatív gazdasági szereplőket, akik az ezek alkalmazásához szükséges új tudások elsajátíttatását várják el az oktatási rendszerektől. Az olyan társadalmi folyamatok, mint az átalakuló családmodellek, az életmód változásai, korábban átadottnak vélt tudások hiányát hozhatják felszínre. Az oktatáspolitikák pedig igen eltérő módon reagálhatnak – és mindig követően reagálnak – a különböző kihívásokra; ez lehet a társadalmi elvárásokhoz történő alkalmazkodás, de akár az „örök értékek” őrzése is. Mindezek felülről, a tudás átadásában érdekelt felek oldaláról mutatják a problémakört. Azok hangja, akik kapják vagy elszenvedik e diskurzusok esszenciáját a saját családjaikban, iskolájukban, közösségeikben, ritkán jelenik meg.

Célom e hangok megszólaltatása. A felnőttkor küszöbén álló, érettségire, többnyire továbbtanulásra számító diákok számára a releváns tudás-fogalomnak komoly tétje van. A gondolataikat összefoglaló tanulmány egyfajta látletnek, de akár hipotézisek tesztelésére alkalmas pilot-kutatásnak is tekinthető.

Az iskolák kiválasztása lehetőségeim függvényében, korábbi szakmai kapcsolatok alapján történt,² így a nagyságrendi kritériumon túl sem felel meg bármilyen mintaválasztási követelménynek.³ A tanulmány megállapításaiból tehát nyilvánvalóan nem vonhatóak le általánosítható következtetések, ám úgy vélem, akár az egyediség szintjén is fontos tapasztalatokat szerezhetünk belőlük. Bizonyos csoportjellemzők pedig – például a diákok tagozata, továbbtanulási céljaik, vagy egyes tanulók sajátos helyzete (például a kollégista-lét) – olyan specifikus szint adnak, amelyeket (az érvényesség fenti

megszorításával együtt is) érdemesnek tartottam kiemelni. Az iskolai miliő, illetve egy-egy tanár hatása szintén érzékelhető egyedi jellemzőket hordoz a diákmegszólalások alapján. A beszélgetésekben – mivel a téma tartásán és szükség esetén a passzívabb diákok bevonásának szándékán túl nem szabtam szoros kereteket – néha elérő mélységben került kifejtésre egy-egy téma, de mindenütt lehetőség volt a felmerülő vélemények megfogalmazására.

Digitális világ

A digitális kultúra, a világháló használata és az ez úton szerezhető tudás dominálta az elsőként említett és legfontosabbnak ítélt tudásterületeket. Minden iskolában a diákok többsége által elfogadott nézet, hogy a technikai, alkalmazási jellegű tudások elsajátítása megye magától; mint mondták: ők ebben nőttek fel.

„Aki ebben a generációban él, mindenki tudja.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., lány)

A fiatalok érzékelik a tanáraiktól, valamint a szüleiktől eltérő digitális kompetenciáikat; e világ számukra egyfajta generációs öntudat forrása is:

„A felnőttek le vannak maradva.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

A digitális aktivitás fő formája a „kütyü-használat”, ami egyéni szabadidős tevékenység, jobbra szórakozás: játékok, chat-oldalak, közösségi oldalak nézése, ebben való részvétel. A social media platformokon való függéssel és az ott található tartalmakkal kapcsolatos önkritikus hang, a manipuláció és a leegyszerűsítés problémája is hangot kapott. Egy markáns vélemény az olvasó ember intelligenciáját hasonlította a neten függőkéhez:

„A generációm felét már nem mondanám annak [intelligensnek] olyan szempontból, mert igazából le vannak butítva, és az internetre rá vannak függve, ez pedig egy elég vakító dolog a társadalom számára.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Az internet sokarcúságát szellemesen fejezte ki az alábbi nézet:

„...ott van mind a kettő, a kiskutyás video is egy kattintásra, és ott van V. Károlynak az egész élete, egy kattintásra.” (állami gimnázium, két tannyelvű, 11. évf., lány)

Az, ami ma az „együttes élmény” (Mérei Ferenc azonos című korszakos tanulmányára utalok itt, ld. Mérei, 1969) a fiataloknak, az a társas keretben a világháló kapcsán folyó kommunikáció és a közös digitális aktivitás. Az interaktív játékok mellett ez magában foglal a világhálón közösen átélt vagy egymással megosztott tartalmakat is:

„Hallgatunk zenét és nézzük a szöveget, hogy miről szól. [...] Mutatunk egymásnak videót, ami angolul van.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., fiú)

Az interneten szerezhető ismeretekkel kapcsolatos vélemények szinte minden csoportban élénk vitát váltottak ki. Volt, aki azt emelte ki, hogy

„a gép megkeresi az adatokat; az, hogy neked megkeresi a lexikális tudást, neked időt spórol, de azt te is meg tudnád csinálni ugyanúgy.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Vannak azonban szignifikáns hiányterületek; így a neten

„szinte minden szembejön veled, de például az irodalom nem igazán jön szembe.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., lány)

Egyöntetű az a nézet, hogy a netről szerezhető információk esetében mindig fölmerül a hitelesség kérdése. Több diákcsoportban is vita alakult ki arról, hogy ez probléma-e, vagy sem. Egy csoportvita során a legradikálisabb vélemény szerint információszerezésre

„ami éppen nem alkalmas, az az internet, mert manapság nagyon nem lehet tudni, hogy amik ott vannak, amit olvasunk, az igaz vagy nem.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Van iskola, ahol a net veszélyeire hívják fel a figyelmet:⁴

„[T]anultuk például nyelvtan órán, hogy sok hátránya is van ennek: téves információk, egyszerűen nem hitelesek.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

Van, aki ezért inkább más, személyes forrást választ:

„Van, hogy több időbe telik kideríteni valamiről az interneten, hogy igaz-e, mint megtudni valakitől, aki hiteles, akiben bízni lehet.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Sokan említették nehézségeiket a túl sok inger, illetve a dezinformációk áradata miatt, amiből nehéz kiszűrni, hogy mi az, ami egyfelől igaz, másfelől amire szükség lehet egy adott téma szempontjából. Az mindenki számára világos, hogy

„butaság is lehet, ami elsőre igaznak tűnik.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

A diákok többsége szerint azonban megfelelő használati móddal kiküszöbölhetőek, vagy legalábbis csökkenthetőek a kockázatok. Egy jellemző megfogalmazás szerint

„kapsz információt, de ellenőrizni kell. Az internet, az egy eszköz. Az nem kézenfekvő, hogy el kell fogadni, hogy ami ott van, azt te mint tényt használod, hanem azt ellenőrizni kell, a saját véleményedhez valamilyen szinten leszűrve hozzátenni.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Az ellenőrzés, szűrés, választás felelősségével, úgy tűnik, mindenki tisztában van, és vannak módszereik is a problémák kiszűrésére:

„Nem egy cikknél állok meg, ha valamire rákeresek, [...] beírom a keresőmotorba, kidobja az első három cikket, de nem feltétlen azokat fogom elhinni és elolvasni és megérteni, hanem megyek tovább. [...] Referenciák alapján eldöntöm, melyiket

érdemes tényleg meghallgatni, megismerni és elsajátítani belőle az információt.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Egy számomra érdemi kérdés, a mesterséges intelligencia témaköre nem került elő spontán módon sehol – ebből arra következtetek, hogy még nem igazán tört be e fiatalok világába –, de rákérdezésre kiderült, tudják:

„...nem mindegy, hogy mit adsz meg neki; valamilyen fajta tudás ahhoz is kell, hogy az jót írjon.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Idegennyelv-ismeret – instrumentális vagy kulturális tudás?

Az *idegennyelv-ismeret* mint a korosztály számára kiemelt tudáscsoport szempontjából mindenütt talákoztam eszköz-tudás jellegű megközelítésekkel, de előfordult, ott pedig, ahol a tanításban kiemelt helyet kapott az idegennyelv-oktatás, meghatározó volt a kultúra-, illetve kultúraközi civilizációs kontextus.

Egy csoportban arról számoltak be, hogy végzősök lévén egyetemi nyílt napon az angoltudásról mint a munkavállalás alapkövetelményéről beszéltek nekik:

„[N]em tudják elképzelni azt, hogy a munkaerőpiacon akár csak egy néhány éves távlatban ne legyen az a minimum, hogy valaki [...] a munkájának nagy részét el tudja végezni angol nyelven is.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

A digitális tudáshoz hasonlóan e téma kapcsán is gyakran fogalmazódott meg az, hogy idegennyelv-tudásra sem a hagyományos tanítás-tanulás folyamatban tesznek szert leginkább. Itt persze kifejezetten az angol nyelvre kell gondolni, ami

„az ma, mint a középkorban a latin; szóval világnyelvként használjuk; mindenre azt használjuk.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., fiú)

Angolul a legkönnyebb a világháló segítségével megtanulni, vallják sokan; zeneszámok, klipek, filmek, főleg sorozatok, egyszereplős és társas játékprogramok, valamint a digitális technikai környezet használata útján, de a tanuláshoz szükséges ismeretterjesztő anyagok segítségével is. A későbbiekben az iskola tudásátadó szerepéről szólva részletesebben is szólok még erről; itt érdemes említeni, hogy többen kiemelték: az iskolai idegennyelv-tanítás ezt a sokszálú spontán tanulást egészíti ki, rendezi, korrigálja, rendszerbe helyezi.

Összességében úgy tűnik, hogy abban a körben, ahol én tájékozódtam, az idegennyelv-tudás közel sem az a komoly probléma, mint ami a korábbi évtizedekben társadalmi szinten volt. Egy egyházi iskola 12. évfolyamos lánycsoportjával folyó beszélgetésben annyira megosztott volt a társaság a legfontosabbnak ítélt releváns tudásfajta szempontjából, hogy a vita végén csináltunk egy játékos pontozást, ahol ötfokú skálán az idegen nyelv pontosan középre került, 2-es és 4-es közötti pontszámokkal, 3-as átlagértékkel.⁵

Ugyanakkor elég nagy különbséget tapasztaltam abban, ahogy az idegen nyelvet a gyakorlatban használják a diákok: a nyelvszakos csoportban többen a látott, olvasott tartalmat annak nyelvén is vitatják meg, informális helyzetben is gyakran váltanak nyelvet az érintett téma szerint; ez másutt nem vagy alig fordult elő. Ismét hangsúlyozom: nem átlagos a kép, hiszen fővárosi, többnyire belvárosi iskolákba járókkal beszéltem, de nem

ún. elitiskolákban, tehát a tapasztaltak nem egy nagyon szűk kisebbséget jellemeznek.

A megkérdezett csoportok közül volt egy, ahol az idegennyelv-tudás meg sem jelent spontán módon. Mivel itt egy két tanítási nyelvű osztály 16 fős csoportjával beszélgettem, éltem a gyanúperrel, hogy talán nem a terület lebecsüléséről van szó. Ezért e beszélgetés záró részében kérdeztem rá, hogy mit tartanak az idegennyelv-tudásról. Kiderült persze, hogy fontos, de számukra természetes.

„Mindenképp harmadik nyelv van most, vagy a másodikat, harmadikat tanulja egymás mellett. Szóval szerintem [...] a minél több nyelv is fontos. És ez valószínűleg tényleg evidens, mert nulladik óta intenzíven kapjuk mind az első, aztán a második nyelvet is, és én el nem tudnám képzelni, hogy csak magyarul tudok megszólalni.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

A nyelvtudás mint a globalizált világ mobil értelmiségi alapkövetelménye is megfogalmazódott:

„[I]gy sokkal több lehetőségünk van a világban, legalábbis úgy érzem, hogy [...] élni, tehát más országokban is. Mert én nem is tudnám elképzelni azt, hogy egy olyan országban [élel], aminek nem beszélem a nyelvét.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

E körben jelent meg leginkább a nyelvtudás tágabb társadalmi és kulturális funkciója, amit többen hangsúlyoztak. A nyelvek logikája, a gondolkodásmód nyelvekben tetten érhető sajátosságai, az eltérő világlátások egyaránt előkerültek a beszélgetés során. Két olyan megfogalmazást idézek, amelyek a kulturális dimenzió több oldalát is felmutatják; ezekkel többen azonosultak, árnyalták vagy kiegészítették:

„Szerintem azért nagyon fontos a nyelvek beszélése, mert annál jobban kitágul a világ. [...] Ezen kívül szerintem, ami még nagyon fontos a nyelvek tanulásával, hogy az is egy olyan készség, hogy a nyelvek [...] más logikával épülnek fel. [...] Ha elsajátítasz egy nyelvet, picit azt a gondolkodást is elsajátítod.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Összességében úgy tűnik, hogy abban a körben, ahol én tájékozódtam, az idegennyelv-tudás közel sem az a komoly probléma, mint ami a korábbi évtizedekben társadalmi szinten volt. Egy egyházi iskola 12. évfolyamos lánycsoportjával folyó beszélgetésben annyira megosztott volt a társaság a legfontosabbnak ítélt releváns tudásfajták szempontjából, hogy a vita végén csináltunk egy játékos pontozást, ahol ötfokú skálán az idegen nyelv pontosan középre került, 2-es és 4-es közötti pontszámokkal, 3-as átlagértékkel.

Ugyanakkor elég nagy különbséget tapasztaltam abban, ahogy az idegen nyelvet a gyakorlatban használják a diákok: a nyelvszakos csoportban többen a látott, olvasott tartalmat annak nyelvén is vitatják meg, informális helyzetben is gyakran váltanak nyelvet az érintett téma szerint; ez másutt nem vagy alig fordult elő.

„És az nagyon fontos, hogy beszéltünk ugye a nyitottságról meg az elfogadásról [...]. [Ha] egy másik országnak a nyelvét beszéled, akkor a kultúráját is megismered, és meg is érted, és sokkal jobban el tudod fogadni. És ha ezt megcsinálod háromszor, akkor utána ezt olyan nemzetekkel is meg tudod csinálni, amiknek a nyelvét nem is ismered, nem is beszéled.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

A mindennapi élet tudásai

A gyakorlati tudások tág köre minden iskolai csoportban szükséges, fontos tudásként fogalmazódott meg, de két helyen nagyobb szerepet is kapott; vagy azzal, hogy a beszélgetés első hangadója ezzel indított, és erre reflektáltak többen, vagy a csoportban sok saját élmény gyűlt össze. Volt, ahol a mindennapi élethez szükséges gyakorlati tudás az érvényesség fő fokmérőjeként jelent meg:

„Én azt tartom legrelevánsabbnak, ami a mindennapokban is fontos, és azt éri meg legjobban megtanulni.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

E tudások tartalma mindenekelőtt a küszöbön álló felnőtt élethez szükséges önállóságot: ügyintézési, szervezési, döntéshozatali kompetenciákat foglal magába. Feltűnő volt, hogy ezeket többnyire a tudáshiány vagy az alkalmazás problémái felől fogalmazták meg az interjúkban.

Sokan említettek olyan saját élményeket, amelyekkel a mindennapi életben való boldogulás nehézségeit illusztrálták. Azoknak például, akik éppen nagykorúak lettek, számos tennivalójuk akadt ezzel kapcsolatban, ami közben sok negatív élményt szereztek.

„Azt érzem, hogy nem tanítanak meg arra, hogy hogyan kell elkezdenem az életemet. Szóval kikerülök most a nagyvilágba, és [...] önállósulni szeretnék, elköltözni kollégiumba, vagy bármi, és nem tudom, hogy hogyan kell ezt elkezdeni. Nem tudok befizetni egy csekket vagy feladni egy levelet. Például felnőttem, és [...] hogy hogyan kell átjelentkezni egy felnőtt-orvoshoz, szóval az alapvető gyakorlati dolgokat nem tudom elvégezni egyedül.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

A tudáshiányon túl többen zavarról, sőt megaláztatásról is szóltak, amikor a mindennapi ügyek intézésével kapcsolatban problémába ütköztek.

„[L]akcímkártyát szerettem volna csináltatni, és ki lettem zavarva a kormányablakból; hülye voltam, hogy nem tudtam azokat a szakszavakat...” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Több diák hozott fel konkrét példákat arra is, hogy nemcsak a saját gyakorlatlanságuk a gond, hanem gyakran az, hogy a problémák megoldása során egymásnak ellentmondó információkat kapnak, hogy gyakran váratlan helyzetek adódnak; az ilyenfajta tudások definiálhatóságának problémái miatt még kérdezni is nehezen tudnak. A végzős évfolyamokban például az új felsőoktatási rendszerre való áttérés során tapasztalnak számos nehézséget: nem átlátható szabályok, a pontszámítás bizonytalanságai stb. Többen terveznek külföldi továbbtanulást, ahol az önállósággal kapcsolatban különösen sokféle tudás igénye jelentkezik. Sokat ad, ha valakinek volt már korábban ilyen tapasztalata; egy példa szerint egy 3 hónapig külföldön tanult lánynak a nem jó méretben vett ruha

cseréjét kellett egyedül lebonyolítania. A saját tapasztalat, a próba-hiba útján való tanulás általában célravezető lehet; például egy bevallást

„hol lehet megtanulni? Hát, néhányszor el kell rontani.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., lány)

Nagyon nem jó viszont, ha a sürgető kényszer az egyik forrása az ilyen tudások megszerzésének. Jobb tanulási lehetőség az, ha van mód kis lépésekben elsajátítani a mindennapi élethez szükséges tudásokat. A vidéki, kollégiumban élő gimnazisták szerint ehhez valamennyire hozzájárul a kollégista élet. Még jobb volna, jelezték sokan, ha módszeresen tanulnának efféléket az iskolában. Ahol például van nyári gyakorlat, az hozzájárul a mindennapi élet jobb megismeréséhez is:

„[H]ogyha diákmunkára megyünk, vagy akár megyünk gyakorlatra, azok is tapasztalatok, és segítenek.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évfolyam, lány)

A mindennapi életben fontos gazdasági-gazdálkodási tudások csak az ilyen szakirányú gimnazisták számára érhetőek el iskolai keretben, amit az érintettek pozitív módon emeltek ki.⁶ Viszont a nem gazdasági szakos tanulóknál is megfogalmazódott nemcsak a napi gazdálkodás, hanem a valóságról való tudáshoz fontosnak ítélt néhány gazdasági alapfogalom (pl. bruttó és nettó fizetés, adószámítás) ismeretének igénye, amit inkább az iskolától várnának, mint a családtól. Ám ez utóbbival, a család tudásátadó szerepével kapcsolatban is sok a kritikus hang, főképp az itt sem elégséges tanulási lehetőség, a beavatás, tudatosítás hiánya miatt. A családtól szerezhető mindennapi tudásokat elsősorban mintakövetéses módon sajátítják el, de van, aki a családi mintára mint a saját döntéseihez szükséges egyik, de nem kizárólagos forrásra tekint:

„Fontos tudatosítani, hogy jó mintákat látok-e. [...] Például a családom így és így kezeli a pénzt, és nekem az a természetes, de később nekem jövedelmező lesz-e, hogy én is ugyanúgy kezelem a pénzemet? Vagy ismerek más módszereket, és ki tudom választani azt, ami nekem fontos.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Interperszonális tudások, szkillek

Agykutatói és pszichológiai szakirodalomból tudható, hogy abban a korosztályban, ahová beszélgetőtársaim tartoznak, központi helyet foglal el a saját személyiségük tudatosabb megismerése, társas kapcsolataik és az emberi viszonyok hajtóerőinek megértése, énjük növelése, ami korábban nem volt jellemző (ld. pl. Hazen, Schlozman és Beresin, 2008).

„15-16 éves koromig nem igazán vettem figyelembe, hogy lesz az iskola után is élet; egyáltalán van kívül az ezen kívül... és addig nem is veszi komolyan ezeket a dolgokat az ember; meg nem is tud róla, hogy erre szüksége lesz.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

„Szerintem, ami még nagyon fontos, a pszichológiai ismeretek, az, hogy alapjaiban hogy működik az emberi elme, és hogy én hogy működöm, meg a társaim hogy működnek. [...] Ezt alapból, tapasztalati úton is tanulja az ember, de szerintem

fontos ebben egy tudatosság. Van, aki ennek utánaolvas, mondjuk, és úgy tud róla, de van, aki egyáltalán nem tud róla.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Az én-ismeret egyik mozgatója – a beszélgetéseink során tapasztaltakból leszűrve – az a felismerés, hogy a felnőttkorhoz közeledve a másokkal való kapcsolatokat már ők maguk is alakíthatják. A számukra legrelevánsabb tudások között ezért emelkedett ki

„főleg az, hogy megtanuljuk azt, hogy más emberekkel hogyan bánjunk.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

Az önprezentáció szintén olyan, releváns tudáselem, amelyet többen kiemeltek.

„Az is egy nagyon fontos tudás, hogy az ember hogy adja el magát. Nemcsak az a fontos, hogy tudsz valamit, hanem [...] az is fontos, hogy hogy adod azt a többi ember tudtára, hogy te tudod azt a valamit.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Az egy csoporton belüli, de a különböző helyeken hallottakat együtt kezelve tapasztalt vélemények alapján egyaránt úgy tűnik, a fiataloknak többféle működő modellje van a társas érintkezés, a vitakultúra és a konfliktuskezelés tanulására. Van, aki szerint ez főleg technológiai tudás, és így teljes mértékben elsajátítható, van, aki a tapasztalati tudásra, a visszajelzésekből levont tanulságokra gondolva ítél hasonlóképpen, és van, aki szerint mások interakcióiból, inkább kívülrőlként megfigyelés útján lehet a legtöbbet tanulni.

„Nagyon sokat tudok tanulni másoktól, hogy ők hogy látnak helyzeteket, problémákat, vagy a világban működő dolgokat.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., lány)

Több diák azt a felismerését osztotta meg velünk, hogy a társas viszonyok alakításában nagy szerepe van az egyén személyiségének. Nem ugyanaz megbeszélni egy problémát az egyik vagy egy másik osztálytárssal, de mindenképp nehéz

„kritikát megfogalmazni, hogy az ne legyen bántó, vagy hogy elérd a célokat, amit szeretnél.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Az empátia – amit mint terminust is többen kiemeltek – az esetek nagy részében ott működik jól, ahol baráti vagy legalábbis haveri kapcsolat van. Egy fiú azt vallotta: aki nem a barátja, az nem érdekli annyira, hogy megbeszéljen vele egy konfliktust; más fiatalok az ilyen megbeszélésekre a – másikba vetett vagy kölcsönös – bizalom alapján szavaztak.

Egyöntetű volt az a nézet, hogy a társas kapcsolatok tanulása nem lehet egyoldalú; a kölcsönös tanulás folyamatában tud csak megvalósulni.

„[A]z, hogy én hogy viszonyulok a másik emberhez, hogy nekem milyen a szociális érzékenységem, az, hogy milyen ember leszek, nyilván rajtam is múlik, de a környezetemen is. Azon is, hogy mit hallok, kikkel vagyok körülveve, akár a tanárain, akár ugye a diákok, de itt tanulás szempontjából az is egy hiány, egy olyan dolog, amin dolgoznunk kell.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Volt, aki egy általános megközelítésmódot helyezett a kérdés középpontjába:

„[M]egpróbálunk odafigyelni a kapcsolatainkra és akkor el lehet dönteni, hogy valami jó vagy nem jó.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

Az éneflődés és a társas-társadalmi környezet alakulása azonban nem szükségszerűen párhuzamos, így a kölcsönösség sem biztos, hogy elegendő. A makrotársadalmi dimenzióra egy vidéki, a budapesti iskola kollégiumában tanuló diák beszámolójából kaptunk torokszorító képet. Ha hazamegy, és a volt barátaival találkozik,

„[I]tt, most 18 évesen, és ott 18 évesen, a régi osztálytársaimmal már nem tudok beszélgetni. Ha itt leülünk beszélgetni, akkor politikától kezdve az irodalmon, a nagy világproblémákon tudunk – úgy értem, hogy értelmesen – beszélni, és meg tudunk vizsgálni több nézőpontot. És nekem nagy szívfájdalmam, hogy ezt a régi barátaimmal már nem tudom megtenni.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Egy másik iskola másik vitájából idekapcsolt idézet pedig a szociális tudásoknak egy fontos attitűd-dimenziójára tapintott rá:

„Szerintem az elfogadás, hogy hogyan fogadjuk el a másikat. És ez az iskolán kívüli, de az iskolán belüli életnek is egy nagyon fontos része, mert igazából az összes nagy vagy kisebb konfliktus abból ered, hogy képtelenek az emberek elfogadni a másikat. És azt nagyon fontos lenne megtanulni, hogy emberek, akár egy családban, tehát egy házban, akár egy országban vagy városban, tudjanak együtt élni. Mert ennek kéne működnie szerintem. Hogy együtt tudjunk élni, hogy mindenki más, és ettől szép a világ.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Több helyen fogalmazódott meg, hogy a társadalmi különbségek, a másság, az emberi élet nehézségei nehezen érik el a többnyire saját burkaikban élő diákokat. Egy helyen kiderült: jó, hogy ezzel intézményesen is foglalkoznak.

„Az iskolánk nagyon odafigyel az érzékenyítésre. Az autistákkal kapcsolatban, meg témnapokat szerveznek...” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

A társadalmi viszonyokat is „nehéz úgy tanítani, hogy más beszél róla”. Ilyen tudást a diákok szerint főleg saját tapasztalaton keresztül lehet elsajátítani. Volt, aki nehéz sorsú gyerekek táboroztatása során szerzett ilyen tudásokat.

A társas-társadalmi felelősségvállalás mint a releváns tudások egyike is több diák megfogalmazásában hangot kapott; egyikük – ezt épp hiányzó tudásterületként említve – azt a példát hozta erre,

„[H]ogyha összeesik egy ember mellettem, emberi kötelességem segíteni, de hogyha nem tudok segíteni... Szerintem ezek nagyon fontosak.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Csoportos interjúim során megerősítést nyert, hogy a különféle társas-társadalmi tudások elsajátításában a család a fő dedikált tudásátadó. Hogy mit lehet tanulni a családban – szülőtől, nagyszülőtől, testvértől –, ami a jelen időszakban releváns a diákok számára,

közvetlen példákat, jó és kevésbé kedvező tapasztalatokat osztottak meg társaikkal és velem.

„Olyan viselkedési formákat [lehet tanulni], amik segíthetnek abban, hogy gondokat vagy akadályokat meg tudjak oldani és kiküszöbölni esetleg. Kisebb korban láttam ezeket a példákat, és belém ivódnak, és később egyértelműen jön az alkalmazása is.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

A konfliktuskezelést kifejezetten lehet tanulni,

„...akár otthonról. Megtapasztalom mondjuk, hogyha körülöttem valaki veszekszik. De ha olyan helyzetbe kerülök, akkor elmagyarázzák a szüleim, hogy ezt hogyan kéne megoldani.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., lány)

A család szinte mindenütt aktív a megkérdezett diákok iskolai ügyeiben.⁷ Egyeseknél még a középiskola vége felé is az egyik kiegészítő forrása az iskolai követelmények teljesítésének. Van, hogy az iskolai tanulásban kapnak segítséget családtagtól:

„Például a töri... apukámat meg szoktam kérdezni, mert az neki nagyon megy, és azt így nekem sokkal könnyebb megértenem, mert van is hozzá türelme, hogy elmagyarázza, amit én nem értek.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., lány)

Néhányan elmondták, hogy bár „alpból” nem tanulnak vele otthon, de ha olyan problémába ütközik, amit megoszt a családdal, akkor vagy kap közvetlen segítséget, vagy legalábbis törekvést arra, hogy közelebb jusson a megoldáshoz. Ha valaki nem ért valamit, és megkérdezi valamelyik szülőjét, az vagy tud segíteni, vagy nem, és ilyenkor „megnézik a neten”; házi feladatnál vagy dolgozatára készülés során többeknél előfordul ilyen.

Több csoportban is megfogalmazták: tudatában vannak annak, hogy ahol hiányzik a támogató családi háttér, az komoly hátrányt jelent az érintett fiatal számára, akár az iskolában, akár a jövőendő esélyeit illetően, és ezért fontos az iskola társadalmi mobilitási feladatainak az erősítése; erről a következő fejezetben szólok.

„[A]zt, hogy hova születünk, nem tudjuk befolyásolni. Sajnos, sok olyan család van, ahol nem tudják igazán megadni a gyerekeknek azt, és ilyenkor szerintem jó lenne, ha az oktatásba egy picit bele lenne építve, hogy ne ez határozza meg, hogy mennyi tudásunk van, hogy mondjuk a szüleinktől milyen nevelést kaptunk.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Tudás és iskola – érvényes? hasznos? biztos?

Több csoportban is a diákok egy része a számára érvényes tudásokat lényegében az azt hordozó iskolai tantárgyakból kiindulva azonosította. Itt is az informatikával és az idegen nyelvekkel kezdődött a sor, de utána műszaki jellegű tudásfajták kerültek elő (például „villamosmérnöki, faipari”), vagy a saját iskolai tanulási iránynak megfelelő tantárgyak (egészségügy, szociális ismeretek) tudástartalmai. Sok helyen előkerült a matematika is mint kétségtelenül fontos tudásterületet hordozó tantárgy. Volt, aki ennek alapképesség-jellegét emelte ki,⁸ mások megszorítással azt a részét, amit használni lehet a mindennapokban.

Az idegen nyelv esetében – amelyet, mint láttuk, döntően nem az iskolai tudásátadás terepére helyeznek – azt találtam: a diákok szerint az iskola szerepe az, hogy a látens módon szerzett tudásokat összefogja, rendszerbe foglalja, korrigálja. Az iskolának a nyelvben gondolkodás elsajátításában való szerepét nemcsak a nyelvszakos diákok hangsúlyozták.

„Szerintem nagyon-nagyon hasznos az esszéírás, amit magától az ember nem csinál otthon; nem ül le, ha megnéz egy videót, hanem megkéri angol órán, hogy írjal nekem egy 200-300 szavas esszét, [...] és ez nagyon-nagyon sokat ad hozzá. A tudásához, sok szempontból, meg a jövőjéhez.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Egy további fontos, kötelező érettségi tantárgy a történelem, amelynek a lexikális oldalán túlmenően fontos világméretű dimenzióját emelték ki:

„Alaptudás, hogy tisztában legyünk a múltunkkal, hogy milyen fontos meg jó példákat lehet belőle tanulni.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évfolyam, fiú)

A történelem pusztán eseménytörténeti narrációja helyett inkább az összefüggésekre, a hatásmechanizmusok kibontására, a mával való összekapcsolására mutatkozik igény.

„Hogy megtörtént valami, mondjuk a 18-19. században, s annak később milyen hatásai vannak; az egészet sokkal komplexebben kéne szerintem levezetni.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

„Fontos az, hogy el tudjuk helyezni magunkat, az, hogy ugye mi miért következik, levonni a tanulságokat, akár az országunkra, akár az életünkre. [...] az is nagyon fontos lenne a mostani oktatási rendszerben, hogy aktualizáljunk.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Volt, ahol komoly vita bontakozott ki a történelmi tudás releváns voltáról, valamint ennek kapcsán arról is, hogy mennyire lehet egyáltalán biztos egy tudás. Ez utóbbi másutt is előjött, és a beszélgetéseim során ez volt a leginkább megosztó téma.

„Annyira gyorsan fejlődik minden, hogy minden pillanatban valami újat meg kell tanulnunk, és nincsen biztos forrás, és minden nap számítani kell erre, és [...] ők [a tanárok] is fontos, hogy folyamatosan legyenek képezve, és ezt át tudják adni.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

„[K]i szokott tért rá némely tanár, hogy így is meg úgy is lehet értelmezni, de szerintem ehhez már bizonyos intelligencia kell.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Van, aki hisz a biztos tudásban; egyesek a tanárban és az iskolában, mások inkább önmagukban bízva döntenek el, mi az.

„Amit a suliban tanítanak, az biztos igaz. Én abban hiszek, különben miért tanítanák?” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évfolyam, fiú)

„Amit az iskolában tanítanak, még az a legmegbízhatóbb, még mindig az áll a legközelebb az igazsághoz.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évfolyam, lány)

„Szerintem van biztos tudás, ha magukat az összefüggéseket megtanultad, és tudod alkalmazni napi szinten.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Többen viszont nem hisznek a tudás abszolút érvényességében; ennek egyik tolmácsolója épp a történelemre hivatkozva.

„A történelem szerintem egy nagyon jó példa, mert szerintem ott abszolút nincs olyan, hogy biztos tudás. Mondjuk az évszámokat lehet, hogy jól tudod, viszont magának a történelemnek van kettő-három-négy-öt oldala, [...], és amit itt megtanítanak, azt lehet, hogy a másik országban – pl. Törökországban az egri viadalt – máshogy tanítják meg. És melyik az igazi?” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

A kuhni paradigma-elmélet (Kuhn, 1984) történelemre való alkalmazása is egy érv volt ebben a vitában:

„[A]mikor emberek feltalálnak vagy felfedeznek valamit, akkor az, amit ők megállapítottak, az lesz az elfogadott dolog azután, hogy azt ők felfedezték. S onnantól kezdve azt mondják ugye igaznak. De előtte más volt az igaz, mert nem ismerték azt, amit felfedeztek. Tehát sose élünk ilyen szempontból »igazságban«.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

A történelemhez hasonlóan a gazdaságismeretnek – ahol van ilyen – is tulajdonítanak a mindennapi életen túlmutató jelentőséget, még ha ebből „nem is minden marad meg”. Fontos a gazdasági rendszer felépítése, intézményei és azok működése, a gazdasági folyamatok konkrét adatokkal, diagramokkal illusztrált megismerése is, de a gazdaságról való tudás

„az a fajta gondolkozásmód, hogy hogy nézd a világot ilyen gazdasági szemmel, vagy hogy ha valami történik a gazdaságban, akkor abból értsünk is valamit, de ne csak laikus módon. Például, hogy »letörték az inflációt«, akkor tudod, hogy az mennyire igaz, és hogy mit jelent.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Említettem már egy gimnazista panaszát arról, hogy nem tud segíteni egy utcán összeesett emberen. Van, ahol ilyen jellegű tananyag megjelenik (bár valódi segítségre ez sem elég).

„Szociális tantárgyakból rengeteget nézünk videókat, nagyon sok új dolgot tudunk belőlük megtanulni. [...] Például senki nem tudta szerintem itt ezelőtt, hogy Magyarországon elterjedt a csicskatartás.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

Többféle, korábban fölöslegesnek tűnő, az iskola által nyújtott tudás haszna később derül ki. A gépírás például segítette az ezt tanuló diákcsoportot a hatékony, számítógépes feladatmegoldásokban, és ma már hasznosnak találják a megelőző évfolyamokon kapott, akkor életidegennek tűnő beszédművelés órákat is.

Az iskolai tudásszerzés releváns csoportjában többen említettek akár több hónapos egyéni *projektmunkákat*. Az egyik feladat például az, hogy valós cégek munkáját (alapítás, termelés, működés, termékek, marketing-stratégia stb.) részletesen, pénzügyi adatokkal alátámasztva mutassák be. A projektfeladatokban, egyéni kutatómunkák során, egy-egy feladatra kapott csoportmunkák keretében pozitívan említették, hogy szerepet kap benne a kölcsönös tanulás, amire iskolai keretben ritkán nyílik alkalom, a kooperáció pedig a későbbi munkaszerepekben is hasznos.

Leginkább az alapítványi, de az egyházi, egészségügyi és a szociális szakmai specializációs iskola diákjai is szóltak arról, hogy több, vagy legalább egy-egy tantárgyban vannak támpontok a későbbi munkavállaláshoz szükséges készségek elsajátításához.

„Infón volt olyan is, hogy önéletrajzot kellett írni, meg állásinterjút is eljatszottunk. S ehhez az is hozzátartozik szerintem, hogy nemcsak szóban, de hogy írásban hogy kezeld ezeket a dolgokat.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

A tantárgyakban nem vagy nehezen megjelenő tudástartalmakon túl több csoportban is előtérbe került az iskolai miliő, az intézmény szellemiségének, a tanári bánásmódnak és az oda együtt járó diákok közösségének a szerepe, amit gyakran a személyiségfejlődésük szempontjából is releváns tudásnak tartanak.

„Ha egy másik suliban lennék most, lehet, hogy már nem járnék iskolába, vagy nem is tudom...” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Az adott iskolába járás egy osztályközösséget és adott tanárokat is magával hozott. Hogy ez milyen jelentős mind a személyes, mind a tanulási dimenzióban, az minden beszélgetésben kiderült. Többen vetették fel azt a dilemmát, hogy a jobb tanulmányi előmenetel, egy „erősebb iskola”, vagy egy jó közösség és építő iskolai szellem-e a fontosabb; volt, aki szerint ezt a jövő dönti majd el.

Az öt beszélgetésből az is világosan megmutatkozott, hogy a tanárok „nagyon számítanak”.⁹ A sok életes példa igen diverz; a Wikipédia alkalmazásával kapcsolatban például az egyik iskolában a tanár kihirdeti, hogy „tilos, mert mindenki szerkesztheti, így nem hiteles”, egy másikban viszont ad egy feladatot, majd ő maga az ahhoz kapcsolódó wiki-oldalon ideiglenesen fals információt ír be, és a következő órán derül ki, ki használta szolgáiban, ki volt, aki kontrollált, vagy több forrás alapján dolgozott. „Ez tanulság volt nekünk is” – mondta az egyik érintett.

Az öt beszélgetésből az is világosan megmutatkozott, hogy a tanárok „nagyon számítanak”. A sok életes példa igen diverz; a Wikipédia alkalmazásával kapcsolatban például az egyik iskolában a tanár kihirdeti, hogy „tilos, mert mindenki szerkesztheti, így nem hiteles”, egy másikban viszont ad egy feladatot, majd ő maga az ahhoz kapcsolódó wiki-oldalon ideiglenesen fals információt ír be, és a következő órán derül ki, ki használta szolgáiban, ki volt, aki kontrollált, vagy több forrás alapján dolgozott. „Ez tanulság volt nekünk is” – mondta az egyik érintett.

A beszélgetéseinkben megszólaló diákok kulcsjelentőségűnek látják a tanár hatását, nemcsak tanulásukra, hanem a tanulási attitűdjeikre is.

A beszélgetéseinkben megszólaló diákok kulcsjelentőségűnek látják a tanár hatását, nemcsak tanulásukra, hanem a tanulási attitűdjeikre is.

„A tanárral kapcsolatban nem is a konkrét tudásról beszélünk, hanem hogyha olyan a tanár, akkor akár a motivációnkat is meghozza hozzá, viszont ha olyan, akkor még úgy is elmegy tőle a kedved, ha ez a kedvenc tantárgyad.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Miközben a tanárok jelentősége vitathatatlan, és a velük kapcsolatos élmények is inkább a pozitív irányba tolják a mérleg nyelvét, ez nem jelent kritikátlanlanságot.

„A tanáraink nagyon magabiztosan beszélnek nekünk, viszont [...] volt, hogy felfedeztem hibát abban, amit egy tanár mondott, és ezért sokszor eszembe jut ez, hogy [...] hát itt ugye azt kéri számon, amit ők elmondanak, viszont ki tudja, hogy az valóban úgy van-e.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

A külső kontroll igénye, a tudások ütköztetése itt a helyi kultúra része lehet, és nem bizalmatlanság jele.

„[H]a érezzük, hogy az a tudás, amit ő átad, hiányos vagy nem pontos, akkor mindig az internethez fordulunk.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)¹⁰

Feltételezésem szerint nemcsak a bizalmi dimenzió és nem is csak az iskola működés-módja – hogy ösztönzi-e a külső forrás-használatot – játszik szerepet az eltérő véleményekben. Szélsőséges esetben van, aki számára az iskolai tudásátadásban egyáltalán nincs motiváló erő.

„Nem tudok olyan órát mondani, amire azt mondanám, hogy szeretem.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., lány)

Ennyire nem volt sötét a kép egyik beszélgetésben sem, de az, hogy elég érdeklődést fejt-e ki az iskola által átadni kívánt tudás, vagy sem, az már sűrűbben előfordult. Itt egy gyakorlati tantárgy tanára az, aki

„érdekessé teszi az órát a saját tapasztalataival, kicsit interaktív is az óra, színesíti, beszélünk róla, kérdez, fenntartja az érdeklődésünket. Sok tanárnál nem így van. Csak ülünk és egész órán írunk. Vagy nem is írunk.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., lány)

A fenti idézet átvezet az iskolai tudásátadás tartalmi és módszertani kritikájához. Konkrét és általánosabb példák sorát osztották meg velem arról, mit nem tartanak az iskolában átadott tudások közül érvényesnek, vagy az átadás módját tartják alkalmatlannak. A fent olvasható diktálás mellett előfordul az egész órás tanári előadás magyarázat nélkül, PPT felolvasása, az interaktivitás vagy a megértésről való visszajelzések negligálása, kizárólag dolgozatok útján való visszajelzés igénye a tanár részéről; gyakorlati tárgyaknál a praxis behozásának nélkülözése (pl. jogszabályok ismertetése). Volt, aki azt fogalmazta meg, hogy amit az iskolában tanítanak, abban valójában alig van olyan dolog, ami igazán fontos, vagy ha lenne, az nem derül ki. Sokan jelezték a mennyiségileg túlzott tananyagot:

„Olyan szinten meg lehetne reformálni az egész oktatási rendszert, mert amellelt, hogy aktualizálni kéne, olyan mennyiségű tananyag van ránk nyomva, és [...]”

annyira sok a felesleges információ.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

A mennyiség mellett panasz az ismeret gyakori ismétlése, a lassú előrehaladás, a lényegre törekvés hiánya, illetve az adatok magoltatása.

„Amire sokszor helyeződik hangsúly az iskolában, a [...] magolás, vagy hogy adatokat kell tudnunk, az igazából ma irreleváns szerintem. Bármikor bárki bármire rákeres.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

A túlzott mennyiségű tananyag is korlátozhatja a tanárok lehetőségét abban, hogy a net iskolai alkalmazása adekvátabb legyen.

„Szerintem jó lenne, ha az iskolában jobban tanítanák azt, hogy milyen forrásból és hogyan használjuk [...]. Elmondják, de [...] továbbmegyünk...” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

A forráshasználat mellett az adatokon, jelenségeken túlmutató értelmezés tanításának is nagyobb teret kéne kapnia.

„Ami igazán fontos, a különböző gondolkodásmódok elsajátítása lenne. Például, ha tantárgyközelből nézzük: hogyha élénk raknak egy történelmi cikket vagy egy forrást, akkor tudd, hogy azt hogy kell megítélni, [...] hogy az mennyire hiteles vagy nem. [...] A természettudományoknak is van egy ilyen specifikus gondolkodásmódja: megfigyelés, kísérlet – hogy áll rá az agyad.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Jeleztem korábban, hogy sokak számára fölösleges a matematika tantárgyban számos terület. A másik, több diák szerint ilyen tantárgy a hittan.

„A hittan gyakorlatilag egy töltő tantárgy, [...] egyháztörtélemből egy csomó olyan van benne, hogy bárkit megkérdezhetek az utcán, hogy ki volt az a Zwingli, és a jóisten nem fogja tudni. Senki, és nem is fog kelleni, hacsak nem ezzel megyek tovább.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

Nemcsak az a gond ezzel, hogy „szigorúan veszik”, hanem az is, hogy ezzel szemben hiányzik a tantárgyból sok olyan, odavalónak ítélt releváns tudás (társadalomismeret, erkölcsi kérdések), amelynek elemei más tantárgyakban inkább előfordulnak, mint a hittan esetében.

Más tantárgy vagy tananyagelemek hasznosságáról, érvényességéről is voltak viták. Az irodalomban az életrajzok, memoriterek jelentek meg túlzottként, de volt, aki ezt tágabb kontextusba helyezte:

„Ez a költős téma; lehet, hogy később fogjuk meglátni ennek az értékét. Én sem ilyen irányban szeretnék orientálódni, de lehet, hogy később meg fogom látni, hogy igen, ez valamit hozzám tett.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Az úgynevezett készségtárgyak hiánya is a tudás tágabb perspektívája szempontjából fogalmazódott meg ugyanebben a csoportban:

„[M]ost kiesik az ilyen, mint ének, rajz, ezek a tantárgyak szerintem kell[en]ek ahhoz, hogy a világról olyan látásképed legyen, ami összetett [...]. Olyan képességeket fejleszt az agyadban, amire nem is gondolnál, és ami egyszerűen kell ahhoz, hogy a napi életben bárkivel beszélsz, a mélyebb jelentést a mondatai közt meglásd.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Egy további kritika az iskola felé a „félés a hibázástól, pedig abból tanulunk”. A megkérdezett diákok úgy látják, a társadalom és az iskola is bünteti a nem-tudást, gyakori az „elriasztás, a negatív élmény”.

„Szerintem a tanulásnak egy hátulütője, főleg Magyarországon vagy Kelet-Euróában, hogy baj, hogyha hibázol. [...] Félnünk hibázni, mert meg leszünk alázva, ha hibázunk, és ez szerintem egy hatalmas nehezítő tényező a bármiféle tanulásban. A sima órákra is értem, de akármilyen készség elsajátítására... és ezért félnünk új dolgokat megtanulni.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Volt, aki azzal egészítette ki ezt a véleményt, hogy a baj már jóval korábban bekövetkezett.¹¹

„[N]agyon sokszor leszidnak egy kisgyereket, hogy mit csinál, de nem magyarázzák meg neki, hogy mit csinált, és miért rossz. És egy kisgyerek is megérti a saját szintjén, hogyha elmagyarázod neki [...]. Ha nem mondd el neki, és semmilyen szinten nem tudja megérteni, nem is tud tanulni belőle, és gyakorlatilag csak bántjuk azt a kisgyereket.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Szerencsére – mint ebben, de más csoportban is tapasztalhattam – még a középiskolában is van mód a korrekcióra:

„Van olyan tanár, aki ezzel próbál javítani, hogy mondd ki, nem baj, ha rossz, majd kitaláljuk együtt a jó választ, viszont sok helyen ez biztos nincs meg.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Ha az „együtt kitalálás” nem is volt jellemző a diákok korábbi iskolai éveire, nyolcadikos, nulladikos vagy elsős korokban – amikor a COVID elérte őket – rájuk zuhant.

Tudást – online?

A 2021 márciusában a covid miatt váratlanul bevezetett online oktatásról azért kérdeztem az öt csoport tanulóit, mert az iskolai tudásátadásnak – az intézmények oldaláról legalábbis – markánsan új módszereit és technológiáját kellett alkalmazni a korábbiakhoz képest. A téma mindenütt élénk vitákat váltott ki és színes beszámolókat eredményezett. Ezekből elsősorban a tanulmány témaköréhez kapcsolódóakat idézem fel.

A legtöbben jól érezték magukat a pandémia időszakában, de az ekkor szerzett tudás kevesebb volt, mintha iskolába jártak volna.

„Jó volt, hogy otthon voltunk, de nagyon a tanulás rovására ment.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

„[A]z, hogy otthon voltam, kicsit olyan volt, mint hogyha nem nagyon lenne kötelességem. [...] A tanulás a gépen keresztül egy szenvedés volt.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

„Amit a pandémia alatt tanultunk, az vagy nagyon hiányos, vagy nagyon nem volt érthető.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., fiú)

Akik még általános iskolába jártak akkor, később történelemből és matematikából érzékelték legjobban a lemaradást. Szerencsére csaknem mindenben „újrakezdés” volt; a középiskolák igyekeztek kezelni a helyzetet.

A kezdő szintről indult idegen nyelveknél hiányzott leginkább a személyes tanár-diák kapcsolat, az alapok és sok finomság (kiejtés, beszédértés) kimaradt, és vannak, akik ezt azóta sem tudták behozni.

Volt csoport, ahol olyan feladatot kaptak, amihez nem volt előzetes tudásuk (pl. PPT-t kellett csinálni, amit még nem tanultak),¹² de másoknál még új tanulási lehetőségeket is nyújtott a digitális technológia.

„Az az időszak sokat segített abban, hogy az ember jobban kezelje az elektronikus eszközöket. Például ennek az egésznek köszönhetően nagyon sok cég adott új platformokat, amiket használhattunk abban a korszakban.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Ahol pedig korábban már volt olyan óraszervezés, amelyben a pedagógus a tanulóknak tablet vagy laptop útján adott feladatot, annak szervezesebb folytatása volt az online oktatás.

Többen panaszkodtak arra, hogy mennyiségileg olyan sok feladatot kaptak, amit a normál tanításban soha, és így az online tudáselsajátítás eleve illuzórikus volt. Viszont voltak diákok, akik a távoktatásban kapott feladatok önállóan megszervezendő megoldása során – azzal, hogy mit csináltak szívesebben, alaposabban stb. –, jobban felismerték, hogy mi is az ő saját érdeklődésük, vagy milyen tanulási formákban eredményesebbek, hatékonyabbak.

„Mindenki kitapasztalhatta a saját tanulási szokásait, hogy ő hogyan tudja legjobban alkalmazni a tudását, illetve hogy tudja a legjobban megtartani. [...] Mert korábban meg volt mondva, hogyan tanuljunk.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., lány)

Az iskolai rutintól eltérő időszervezés sokaknál a korábbi napirend szétesését jelentette, de annak például, hogy több, távolabbról iskolába utazóknál sokkal több idő volt tanulásra, egyesek élvezték a hasznát. Volt, akinek a kényszer-időszak sok negatívuma mellett pozitívumot jelentett az önálló időmenedzsment.

„A saját idődet beosztani – az volt a jó oldal.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., lány)

A megszerzett tudások bizonytalanságaival kapcsolatban felszínre került, hogy otthonról „könnyebb elcsalni egy feladatot”, és például kötelező érettségi tantárgynál is könnyű volt kimásolni a szükséges adatokat, de még dolgozatírásnál is

„videochatben voltunk dolgozat közben hatan, és valaki ezt tudta, valaki azt.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Tudatában voltak, hogy ilyenkor nehéz a számonkérésnél észrevenni ezt, és tanára válogatja, hogy ezt mennyire keresi. Azt, hogy az időszak a tanárok számára is nehéz lehetett, a diákok egy része empátiával említette.

„Hát ők [a tanárok] se élvezték, az biztos. Nekik az nagyon új volt még.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány, 11. évf., fiú)

Az online tanítás viszont megmutatta

„a tanároknak egy olyan elkötelezett oldalát, hogy tényleg azért vannak, hogy minket megtanítsanak jelen pillanatban – tehát akkor is – minket.” (állami gimnázium, kéttannyelvű 11. évf., lány)

Ahol a tanár kreatív volt, ott a diák is eredményesen jutott új tudáshoz:

„[A]z akkori francia tanárunk azt a feladatot adta ki nekünk, hogy csináljunk egy videót, amiben főzünk, és franciául mondanunk kell hozzá a receptet. És én [...] amit akkor megtanultam, például a zöldségek neveit, azóta megvan az a tudásom, mert annyiszor kellett ismételnem azt az anyagot, és rendesen van meg.” (állami gimnázium, kéttannyelvű 11. évf., lány)

A diákok maguk akkor a túlélésen gondolkodtak; az időszak mérlege jóval később formálódott olyanná, amit e beszélgetés során megfogalmaztak. (Már akinél, mert két évvel a pandémia után volt, aki azt vallotta be: az egész időszak teljesen kiesett.) Néhány általánosítás áll az öt csoport csaknem minden diákjára: így, aki korábban tudott tanulni egyedül, otthon, az a karantén idején is tudott. Aki ott elvesztett egy fonalat, az ma is vagy hiányzik, vagy máig nem tudja igazán felvenni. Néhányuk számára volt új és jó felismerés, hogy képesek önállóan tanulni. Sok diáknál a covid alatti online oktatás óta (még) több a „telefonon lógás”, a beleragadás a TikTok-áradat „pörgetésébe”.

„Mennyi egy TikTok? 20 másodperc az ideje vagy 30. És itt [az iskolában] 45 percen keresztül figyelsz. [...] Elszokik tőle az ember.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Volt, aki említette: a home office-ban dolgozó felnőtteken is észlelt változást a telefonfüggőséget tekintve, és hogy az egész időszak kihatott az emberek közti személyes kapcsolatokra, az odafigyelésre, a koncentrációképességre. A legnagyobb megfosztottságot mindenki számára a személyes kapcsolatok hiánya jelentette.

„Szerintem az, hogy nem kommunikáltál élőben, az nagyon sok mindenkinek az agyára ment.” (alapítványi gimnázium, közgazdasági szakirány, 12. évf., fiú)

Ez még azoknak is probléma volt, akik egyébként jól tudták kihasználni az online oktatás adta lehetőségeket:

„Nekem mindenre volt időm, mindent be tudtam osztani, és [...] mindenre oda tudtam figyelni; megmondták, hogy mit csináljak, meg tudtam csinálni, és ami jó volt az egészben, hogy lehetett kérdezni, meg bármi. [...] Az egyetlen hátrány szerintem az volt, hogy hát, nagyon magányos voltam.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

A karantén-időszak komoly kihívás volt a diákok számára; felmutatta életvezetésük, korábbi tanulási rutinjaik hasznos vagy gyenge pontjait, így nyilvánvalóan önismereti tudástöbblettel is járt. S bár többségében erős önkritikával éltek önmaguk teljesítményével kapcsolatban, volt, aki én-erejét is tudatosította a folyamat tapasztalataként:

„[E]ngem az tartott, az motivált, hogy egyszer vége lesz, és akkor be kell jönni az iskolába, és itt az a tudás lesz, amit én összealkottam akkor.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Szükség van-e még iskolára?

A pandémia időszakában bevezetett online oktatás időszakosan felfüggesztette az iskola hagyományos kereteit és egyben tudásátadási monopóliumát is, hiszen még a korábban nem ezt a fajta oktatást támogatók is rákényszerültek a digitális oktatásra, a világháló alkalmazására, a maguk és diákjaik számára egyaránt.

A visszatérés óta eltelt időszak lehetőséget nyújtott a beszélgetéseken részt vevő diákoknak egyfajta mérleg levonására, illetve arra, hogy új fénytörésben lássák az iskolai tudásátadás szerepét.

A sok és érdemi kritika ellenére, és avval a megszorítással, hogy vannak kifejezetten online úton hatékonyabb megoldások, a diákok döntő többsége az intézményes oktatás megtartására, a maga szempontjából továbbra is szükséges voltára szavazott.

„Nem azt mondom, hogy jobb az iskola, hanem azt mondom, hogy hasznosabb.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., lány)

„Ahol az ember a legtöbb idejét tölti, ott tudja a legtöbbet tanulni, és hát ugye ez az iskola, [...] itt vagyunk 8-tól 4-ig.” (hat évfolyamos egyházi gimnázium, 12. évf., lány)

Az egyik csoportban több megszólaló érvelt emellett, hogy amit nem az iskolában tanultak, az nem marad meg ugyanúgy. Az iskolában rákényszerülnek a tanulásra, míg maguktól könnyen eltérülnek:

„[I]tt nincs más lehetőséged, mint figyelni.” (egyházi gimnázium, szociális szakirány, 11. évf., fiú)

Többek látják úgy, hogy az iskola és a „való élet” dialektikus kapcsolatban van:

„Van olyan, amit a tanításból hallunk, és úgy használunk a való életben, de van olyan, amit a tanításba viszünk bele.” (egyházi gimnázium, egészségügyi szakirány-szak, 11. évf., fiú)

De ami a legfontosabb, és a korábbiakból is kiderült: a megszólaló diákok nagy része tisztában van vele, hogy a tudásszerzés végső soron egyéni felelősség.

„Az iskola nagyon fontos, meg amit otthon, a szülőknél látsz, [...] de szerintem [...] egy idő után fel kell jutni ahhoz a szinthez, hogy mindegy, hogy te milyen keretek közül indulsz, hogy ez a te életed, és nem engedheted azt, hogy ezek a dolgok határozzák meg. Nagyon nehéz, hogy mindezek fölé emelkedj, és az oktatás egy nagyon jó pont szerintem, hogy téged segítsen, de nem lehet mindig más a felelős azért, hogy te ilyen vagy.” (állami gimnázium, kéttannyelvű, 11. évf., lány)

Irodalom

- Hazen, E., Schlozman, S. & Beresin, E. (2008). Adolescent Psychological Development. A Review. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161–168. DOI: 10.1542/pir.29.5.161
- Kuhn, T. S. (1984). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat.
- Mérei, F. (1969). Az együttes élmény. In Pataki, F. (szerk.), *Csoportlélektan*. Gondolat. 346–366.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264018044-en

Jegyzetek

- ¹ A diákok önként vettek részt a beszélgetésekben, az osztályfőnökök vagy iskolavezetők által továbbított felkérő levél alapján, amely a fenti célokat tartalmazta. Az interjúkat rögzítettem, anonimitást biztosítva a megszólalóknak.
- ² Több mint egy évtizede nincs lehetőségem intézményes keretekben végzett, finanszírozott kutatásra.
- ³ Leíró szempontból egy állami, egy alapítványi és két egyházi intézményben jártam; a tanulók többsége (55 fő) lány, 15 fiú; utóbbiak nagyobb része egy iskolából került ki.
- ⁴ Az iskola tudásátadó szerepéről és a világháló iskolai használatáról szó lesz a későbbiekben.
- ⁵ Itt a mindennapi életben szükséges gyakorlati tudások vezették a relevancia-rangsort.
- ⁶ A gazdasági szakirányú gimnáziumi csoportban evidens módon került fókuszba a témakör; erre az iskola tudásátadó szerepével és annak tartalmaival foglalkozó fejezetben bővebben visszatérek.
- ⁷ Ismételtelen jelezni kell, az interjúim olyan fővárosi gimnáziumokban készültek, ahol ez a probléma szórványosan jelent meg.
- ⁸ Ez a diák olyan felsőfokú továbbtanulásra készül, amelyhez matematikára van szükség.
- ⁹ Az OECD 2005-ben, tehát épp e diákok születése időszakában jelentette meg a *Teachers matter* című tanulmánykötetét, amely a tanári minőség kérdését helyezte a fejlett országok oktatáspolitikájának fókuszába.
- ¹⁰ Érdemes megjegyezni, hogy ennek és az előző megszólalónak is egyértelműen pozitív volt az attitűdje a tanárai és iskolája iránt.
- ¹¹ Ez a diák nem általánosságban, hanem óvónő édesanyja vele megosztott tapasztalatairól beszélt.
- ¹² Ez egy, a pandémia idején még nyolcadikos diák iskolájában történt.

Absztrakt

A kvalitatív, öt csoportban folytatott, interjúkra alapozott vizsgálat a 17-18 éves gimnazisták számára releváns tudásfogalmakat, ezek forrásait és a tudásszerzés módjait tárja fel. A fókuszcsoportos interjúkban részt vevők által vallott, a maguk közelgő önálló élete szempontjából érvényesnek és hasznosnak ítélt tudások (ismeretek, szillemek, az emberi együttéléshez szükséges attitűd- és viselkedésminták) egyaránt hordozzák a társadalmi környezet és aktuális közeg hatásait és a generáció jellemzőit. A legfontosabbnak tartott tudások a digitalizáció és az idegennyelv-ismeret, a társas kommunikáció és a valóságismeret. A tanulmány bemutatja a diákok véleményét ezek szerepéről, az elsajátítás folyamatáról és az abban részt vevőkről. A tudásforrások között külön elemzés tárgya az intézményes tudásátadás, illetve az iskola mai szerepe, különös tekintettel a covid-járvány okozta 2021-es online oktatás tapasztalataira.

Kulcsszavak: relevánsnak tartott tudások, digitális kultúra, nyelvtudás, mindennapi tudások, tudásforrások, iskolai tudásátadás, online oktatás, pandémia