

2012/9–10 **Tartalom**

Báthory Zoltán **Emlékkonferencia**

- 3 Rádárné Fülöp Judit:** Csillagórák. Az IEA és a PISA Magyarországra jön – Báthory Zoltán emlékére
- 15 Horváth Zsuzsanna:** Maratoni reform – újraolvasva
- 24 Vass Vilmos:** A különbségek világa, avagy van új a NAT alatt?
- 28 Ollé János:** Egyensúly és harmónia Báthory Zoltán didaktikájában
- 32 Falus Iván:** Hozzáadott remény
- 39 Bognárné Kocsis Judit:** A pedagógiai értékelés tervezésének egy lehetséges útja a felsőoktatásban
- 50 Lükő István:** A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje egy volt tanítvány nézőpontjából
- 67 Czákó Kálmán:** A szabadságra nevelés mint nevelési cél
- 80 Fükéné Walter Mária:** A fizika megszelídítése – tantervfejlesztés a „hozzáadott remény” nyomán. Báthory Zoltán emlékére

Tanulmányok

- 84 Koltai Zsuzsa:** Innováció a múzeumpedagógiai elméletben és gyakorlatban
- 92 Becze Orsolya:** A külső vezérlésű innovációs kezdeményezések szerepe a közoktatás reformjában
- 135 Albert-Lőrincz Márton:** A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe
- 141 Bekéné Zelencz Katalin:** A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök
- 145 Bíró Gábor:** Gondolatok az innovációról. Egy gyermekcentrikus óravezetési stratégia – a Lions Quest módszer
- 156 Koller Lászlóné – Koller Boglárka:** Centralizáció vs. decentralizáció? Tankönyvpolitika a német nyelvű uniós tagállamokban
- 174 Burián Miklós:** A motiváció fogalmának újabb megközelítése

Neveléstörténet

- 182** **Éles Csaba:** A progresszív polgárság pedagóguseszménye.
A pozitív éthosz hosszú reneszánsza
- 187** **Kereszty Orsolya:** A nők szerepeinek tematizálása
A *Nő és a Társadalom* című folyóiratban (1907–1913)
- 198** **Komjáthy Zsuzsanna:** A magyar óvodatörténet nyilvántartott
szakmai folyóiratainak gyermek- és ifjúságképe a 19. századtól
napjainkig
- 207** **Kerekesné Horváth Ilona:** A gazdasági, pénzügyi, vállalkozói
ismeretek oktatásának története és időszerű kérdései

Cseppben volt a tenger...

Majzik Lászlóné

- 219** **Schüttler Tamás:** Pályakép egy pedagógiai írástudóról
- 223** **Hunyady Györgyné:** A nevelési eredményvizsgálat
Majzik Lászlóné munkáiban
- 229** **Szekszárdi Júlia:** Egy inspiráló örökség: jelen lenni
a nevelésben

Könyvjelző

- 235** Főhajtás egy kivételes mester előtt (Sávolgy Mária)
- 239** Visszatekintés az iskolákra – térben és időben
(Cserti Csapó Tibor)
- 244** Amire nagy szükségünk van... (Bontovics Balázs)

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága és az Oktató- és Fejlesztő Intézet tudományos emlékkonferenciát szervezett Dr. Báthory Zoltán, a neveléstudomány doktora, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának volt elnöke, az Országos Közoktatási Intézet volt igazgatója, az Oktatási és Művelődési Minisztérium volt helyettes államtitkára tiszteletére. Az alábbi tanulmányok a konferencián elhangzott előadások szerkesztett változatai.

Rádárné Fülöp Judit

Csillagórák

*Az IEA és a PISA Magyarországra jön
– Báthory Zoltán emlékére –*

SZUBJEKTÍV BEVEZETÉS

Előadásom címében szereplő kifejezést, „Csillagórák” Stefan Zweigtől kölcsönöztem, aki ezt a címet adta egy novelláskötetének. A mű darabjaiban a történelem egy-egy sorsdöntő pillanata elevenedik meg, amikor egy döntés vagy a véletlenek szerencsés vagy szerencsétlen konstellációja mélyreható változást idézett elő az ügyek folyásában. Előadásomban szeretném megmutatni, hogy a csillagoknak milyen együttállása tette lehetővé, hogy az Országos Pedagógiai Intézet 1969-ben csatlakozzék az akkori legmodernebb nemzetközi oktatáskutató vállalkozáshoz, az IEA¹-hoz, és 1996-ban a PISA² elnevezésű, az OECD által kezdeményezett tanulói kompetenciaméréshez.

Miért éppen Báthory Zoltán emlékének tisztelegve szeretnék beszélni az IEA és a PISA magyarországi megjelenéséről? Két okból. Az egyik ok a lezárt életműhöz való viszonyulás szüksége. Amíg élt, Báthory Zoltán „homo politicus” volt. Az oktatáspolitikai mű, amin

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Az Iskolai Teljesítmények értékelésének Nemzetközi Társasága)

² Programme for International Student Assessment (Az OECD tanulók eredményeinek mérését célzó nemzetközi programja)

haláláig folyamatosan dolgozott, politikai és szakmai viták kereszttüzeiben állt – és áll ma is. Az utókor kötelessége értelmezni, és helyére tenni a századvég liberális oktatáspolitikájának sarkalatos elemeit, megtartva azt, ami megtartandó, elvetni, ami vadhajtásnak bizonyult. Báthory Zoltán – az angolszász tudományosság módszereit alkalmazva – át akarta terelni az oktatáspolitikai gondolkodásmódját a kampányszerű központi reformok és reformkudarcok zötyögős útjáról a pedagógusok aktív együttműködésére alapozott folyamatos fejlesztés irányába. Úgy gondolta, hogy a közoktatási rendszer „finomhangolására” van szükség a magyar hagyományok és a külföldi jó gyakorlatok figyelembevételével. Ennek az oktatáspolitikai megközelítésnek – ami egyébként az elmúlt 50 évben világszerte teret hódított, és számos elmaradott országban robbanásszerű gazdasági fejlődéshez vezetett – az alapvető elemeit a társadalomtudományos alapossággal végzett mérések alkalmazása, az oktatáspolitikai intézkedések hatásainak és mellékhatásainak folyamatos figyelemmel kísérése, jó esetben prognosztizálása képezi.

A másik okom személyes. 1967-től 1991-ig Báthory Zoltán mellett dolgoztam az Országos Pedagógiai Intézetben.³ Akkoriban kezdett tárgyalni az intézet az IEA-hoz való csatlakozásról. Szemtanúja és részese voltam azoknak a lélektani pillanatoknak, amikor – úgy vélem – eldőlt, hogy *akarunk* az IEA-val együttműködni, noha ennek a pártállami időkből politikai kockázatai voltak. 1994 és 1998 között ismét adódott egy ilyen lélektani pillanat a Művelődési Minisztériumban: erre az időre esett a PISA indulása.

Mindkét időszak fordulópont volt az oktatáspolitikában a nemzetközi és hazai oktatási együttműködések formálását illetően, és Báthory Zoltánnak mindkét fordulatban kulcsszerepe volt. Különleges érdemét abban láthatjuk, hogy az oktatáspolitikai Magyarországon a világtendenciák irányába fordult, és reméljük, hogy a zökkenők ellenére e folyamat nem fordul visszajára.

AZ IEA SZÜLETÉSE

Az IEA-ként ismert nemzetközi kutatótársaság az iskolai tanulási eredmények értékelésére jött létre. Tagjai oktatáskutatással foglalkozó intézmények, több mint 60 országban a világ minden tájáról (egyetemi intézetek, kutatóintézetek) és – kis számban, az IEA közösségben végzett tevékenységük elismerése alapján – kiemelkedő egyéni közreműködők. Báthory Zoltán egyike volt az IEA egyéni tagjainak. A szervezetet 1966-ban Belgiumban jegyezték be, de akkor már a kor legkiválóbb oktatáskutatóinak többéves együttműködése és egy 12 ország iskola-rendszerére kiterjedő nemzetközi matematikai vizsgálat⁴ – tapasztalatai álltak mögötte.

A komparatív eredménymérés gondolata angolszász tudományos műhelyekből indult ki, de számos országban idővel jó talajra talált. Svédországban, Angliában a „komprehenzív” alapiskola eredményeire volt kíváncsi a politika, az Egyesült Államok kormányát a Coleman-

³ A jelenlegi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet egyik elődje

⁴ Lásd Husén, Torsten (1967), *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries* Vol. 1-2. Stockholm, Almqvist & Wiksell.

jelentés⁵ és a szputnyik-sokk motiválta, Belgiumban, Finnországban az újonnan alakuló egyetemi kutatóközpontok vezetői nemzetközi kapcsolataik erősítésének jó alkalmát látták egy olyan nemzetközi projektben, amelyik a fejlett világ neveléstudományi kutatóinak és oktatáspolitikusainak, oktatásszociológusainak problémáira az akkori idők legmodernebb tantervelméleti, értékelési és méréstechnikai eszköztárával kereste a választ.

Az „alapító atyák” – az amerikai Benjamin Bloom, R.L. Thorndike, A. W. Foshay, C. Arnold Anderson, a francia Gaston Mialaret, az angol Douglas Pidgeon, David Walker, a belga Fernand Hotyat, a finn Martti Takala, a német Walter Schulze (hogy csak néhányat említsünk) –, 1959-től kezdve rendszeresen találkoztak, hogy megvitassák: hogyan lehetne tudományos igénygel mérni és összehasonlítani a nemzeti iskolarendszerek „hozamát”. Melyik életkorban vagy iskolafokozaton érdemes az eredményeket mérni? Lehet-e közös, egyenértékű mérőeszközöket fejleszteni? Elegendő-e az ismereteket mérni, vagy az ismeretek hétköznapi szituációban való alkalmazását, sőt esetleg a tanulási motivációt is kell-e? Más szóval mit tekintünk „eredményességnek” az iskolai oktatásban, nevelésben? Hogyan lehet méltányosan figyelembe venni, hogy a részt vevő országokban eltérőek a tantervek? Hogyan lehet figyelembe venni a kulturális különbségeket a tesztekben (fordítás, kulturális közeg)? Lehet-e nagy tömegű feladattal viszonylag rövid idő alatt kellő számú gyereket felmérni? Milyen gazdaságos módszerek vannak a javításra, értékelésre? Ilyen és ehhez hasonló kérdéseken vitatkozott egy tucat tudós, több ízben, napokon keresztül, összezárva olcsó konferenciaszállókban, hiszen megalapozott tervtanulmány és pénzügyi terv nélkül ekkora vállalkozásra finanszírozót nem lehetett volna találni.

Ez a nagyszerű intellektuális klub és a nagyívű tervek mágnesként vonzották az egyes szakkérdések legkiválóbb tudósait, és ezzel együtt a nagy alapítványi befektetőket is. Ennek a szellemi erőternek és a növekvő oktatáspolitikai érdeklődésnek köszönhetően az IEA az első matematika felmérés után nagy nemzetközi felmérések máig működő sorozatát tudta megszervezni, egyre bővülő résztvevői körrel. Jelenleg már 60 feletti a TIMSS és a PIRLS vizsgálatokban részt vevő országok száma.

Nagyszerű végrehajtó csapatot sikerült felépíteni már az első, 1962–64 között szervezett IEA Matematika vizsgálatban, de különösen az 1970–71-ben szervezett Hat tantárgy-vizsgálatban. Rendkívül szerencsés választásnak bizonyult a Torsten Husén – Neville Postlethwaite tandem: Husén lett a társaság elnöke, Postlethwaite az ügyvezető igazgatója.

Ennek a két embernek az egymást kiegészítő diplomáciai és szervezési zsenialitása és mérhetetlen szorgalma létrehozta a világ legjobb tudósokat és oktatáspolitikusokat képző „virtuális neveléstudományi egyetemét”, amelyben a gyakorlati képzést maguk a csúcstechnológiával működő IEA-felmérések jelentették, amelyek során több tucat ország kutatói megismerkedtek a nagymintás felmérések tervezésének, kivitelezésének és elemzésének

⁵ James Coleman egyike a legtöbbit idézett oktatásszociológusoknak. A kormány megbízására elvégzett vizsgálata az 1960-as években, a tanulási esélyegyenlőségről a mai napig az egyik legnagyobb ilyen jellegű vizsgálatnak számít. Az erről szóló *Equality of Educational Opportunity* címmel 1966-ban megjelent könyv *Coleman report* néven vált ismertté.

módszereivel. De ennél sokkal többet is megtanultak: a publikálás nemzetközi normáit, az oktatási rendszerek modern szemléletét, oktatási rendszerek tervezését, tantervtervezést, követelményelemzést, vizsgatervezést, és összehasonlító pedagógiát a legáltalánosabb értelemben.

A gyakorlati munka mögött rejlő elméleti tudás hozzáférhetővé tételére az IEA szervezői 3-6 hetes bentlakásos multidiszciplináris tantervű szemináriumokat szerveztek a világ különböző régióiban, ahol a szakterületükön legkiválóbb egyetemi tanárok és kutatók – az IEA fejlesztéseiben résztvevők – adtak elő. Ezekhez a szemináriumokhoz Husén és Postlethwaite összekoldulta a pénzt: a Ford Alapítvány, a Spencer Alapítvány, a Volkswagen Alapítvány, a Világbank, a svéd Tercentenary Alapítvány, a National Science Foundation rendszeres támogatói, embereik pedig állandó résztvevői voltak az IEA-eseményeknek. A befektetők nem is csalódtak: az „IEA-egyetem” alumnusai a világ minden táján vezető pozícióba kerültek versenyképes tudásukkal. (Báthory Zoltán, Falus Iván, Szebenyi Péter, Ballér Endre, Kozma Tamás, Horváth József, Varga Lajos, jómagam, megtapasztaltuk ezeknek a szemináriumoknak a motiváló hatását.) Mivel hozzánk hasonlóan sok országban korszerű szakirodalomhoz sem igen lehetett hozzáférni – ma sem jobb, talán még rosszabb a helyzet –, a szervezők egy idő után könyvekkel is ellátták a résztvevőket, amikor látták, hogy sokan elkezdtünk könyveket másolni (ami sokkal drágább volt, mint maga a könyv).

Az IEA-közösségben felgyülemlett tudásból – az IEA holdudvarához tartozó szerzők és Husén és Postlethwaite főszerkesztők hatalmas munkája eredményeképpen – egy Nemzetközi Nevelésügyi Enciklopédia⁶ is megszületett, az akkori idő korszerűnek tartott neveléstudományi ismereteinek foglalata. Az *Enciklopédia* 24 témakörben, több mint 1300 szócikket tartalmazott, az egyes témák anyaga önálló kötetekben, kézikönyvekben is megjelent. Az *Enciklopédia* 10 éven belül két kiadást is megért. Magyar vonatkozású cikkeit elsősorban Báthory Zoltán szervezésében magyar kollégák írták.⁷

AZ IEA MAGYARORSZÁGON

Az IEA az UNESCO hamburgi intézetéből indult útjára, de nagyon gyorsan a saját lábára állt. Ugyanakkor az UNESCO nemzetközi tekintélye – és a politikától való viszonylagos távolsága – továbbra is biztosította azt a támogatást, ami lehetővé tette, hogy az empirikus oktatáskutatás terén élenjáró országokon kívül nemzetek széles köre be tudjon kapcsolódni az IEA munkájába.

A magyar neveléstudósok közül Ágoston György, a Szegedi Tudományegyetem (akkoriban JATE) neveléstudományi tanszékének vezetője találkozott először az IEA központi alakjaival.

⁶ Husén, T., T. Neville Postlethwaite (Eds-in-Chief.) *International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press 1985. T. Neville Postlethwaite, Husén, T., (Eds-in-Chief.) *International Encyclopaedia of Education*. 2nd Edition. Pergamon Press 1994.

⁷ Az *Enciklopédia* harmadik kiadása 2010-ben jelent meg, Penelope Peterson, Eva Baker, és Barry Mc Gaw főszerkesztők jegyezték.

Ágoston a Hamburgi UNESCO Pedagógiai Intézet igazgatótanácsának tagja volt, s az első évtizedben (talán 1970-ig) ez az intézet adott otthont az IEA központjának. Ágoston hívta meg Neville Postlethwaite-et Magyarországra. A „szputnyik-sokk” felkeltette az érdeklődést a szocialista országok oktatási rendszereinek teljesítménye iránt. A Matematika vizsgálat után szerveződő „Hat tantárgy” vizsgálat előkészítésekor ezért megindult a „toborzás” Kelet-Európában is, ahogy lényegében az egész világon. Neville Postlethwaite az IEA egyik utazó nagykövete volt, és 1967 novemberében Ágoston meghívására eljött Magyarországra is. Programját a Magyar UNESCO Bizottság szervezte: Budapesten az Országos Pedagógiai Intézet Didaktikai Tanszéke, Szegeden a JATE Neveléstudományi Tanszéke fogadta.

Mindkét műhelynek volt affinitása az empirikus kutatáshoz. A szegedi műhely mérés-technikai szempontból sokkal fejlettebb is volt. Akkoriban az Országos Pedagógiai Intézetben mérésellenes hangulat uralkodott, mivel az ilyesmit burzsoá áltudománynak tartotta a pártállami irányítás. Kiss Árpád, a Didaktikai Tanszék vezetője azonban egyike volt a keveseknek, akik széles körű nemzetközi szakirodalmi tájékozottságuk révén pontosan érzékelték, hogy a tanulási eredmények mérése ígéretes támasz lehet az oktatáspolitiká számára. Ezért elindított 1966–67-ben egy általános iskolai felmérést több tantárgyban (szakmai körökben kapott is kellő elmarasztalást érte). A vizsgálat vezetésére Báthory Zoltánt hívta meg, aki addig a XI. kerületi tanügyigazgatásban dolgozott.

Jelen voltam tolmácsként azon az első, sorsdöntő találkozón, amikor Neville Postlethwaite, Kiss Árpád és Báthory Zoltán megtárgyalták az IEA-hoz való csatlakozás lehetőségeit és feltételeit. A három kutató pillanatok alatt megértette egymást, ezt azonnal érzékeltetni lehetett. Kiss Árpád, kiváló gondolkodó és nagyszerű pedagógus, több nyelven olvasott, és lépést tartott a nemzetközi szakirodalommal. Számára jórészt ismerősek voltak a nevek, akikre Postlethwaite hivatkozott, alapító atyák és az IEA-ban közreműködő tudósok. Azonnal megragadta az az elgondolás, hogy az egyes országok oktatási rendszereit mintegy a nevelés kísérleti laboratóriumainak tekintve a „tudáshozamuk” összehasonlítása alapján tanulmányozzák, és megkíséreljék megállapítani azokat az oktatáspolitikai és pedagógiai tényezőket, amelyek a tanulók nagyobb hányadát tudják magasabb színvonalú iskolai műveltséghez eljuttatni. Kiss Árpád a Köznevelési Tanács titkáráként a második világháború utáni első években Szent-Györgyi Albert mellett dolgozott. Hitt az első általános iskolai tantervek írását átható szociáldemokrata eszményekben, az önálló tanulás alapjait lerakó, esélyegyenlőséget biztosító általános iskolában. Báthory Zoltán, tanügy-igazgatási és tanári gyakorlata révén nagyon jól ismerte az iskolák belső világát, és a „megvalósult szocializmus” korlátolt centralizmusát, oktatáspolitikai eszményének inkább a skandináv szociáldemokrata tanügyet tekintette. Az IEA-kutatásban azonnal meglátta a nagy lehetőséget ezeknek az eszményeknek a gyakorlatba ültetésére. Neville Postlethwaite, az első IEA Matematika vizsgálat és az előkészítés alatt álló Hat tantárgy vizsgálat nemzetközi koordinátora hasonló nézeteket vallott esélyegyenlőségről, empiriáról, az eredményesség mérésének jelentőségéről az oktatáspolitikában, az iskolarendszer szelektivitásának ártalmairól, az objektív tényekre támaszkodó oktatáspolitikáról. Szakmai kapcsolatuk és személyes barátságuk életre szólónak bizonyult.

Három megállapodása értelmében elkezdtek áramlani a Hat tantárgy vizsgálat munkadokumentumai, egyelőre tanulmányozás céljából, s azért, hogy mire engedélyt kapunk a részvételre, szinkronban legyünk az előkészületekkel. Akik részt vettek már ilyesmi-ben, tudják, hogy számszámra kell ilyenkor angol nyelvű dokumentumoldalakat olvasni, megérteni, részben fordítani, lehetetlen határidőkre. De az adott politikai szituációban az engedély megszerzése sem volt egyszerű feladat. Mint minden nyugati tudományos kapcsolat, ez is gyanús volt a párthatóság szemében, és nem tudjuk, milyen messziről kellett engedélyt kérni. Ki tudja hogyan, Kiss Árpád talált egy UNESCO és IEA fejléces levelet vagy levélpapírt, amelyen a Szovjet Pedagógiai Akadémia címe is szerepelt – feltehetően a Hamburgi UNESCO Neveléstudományi Intézet valamelyik konferenciájának hivatalos levélpapírja volt – amivel azt lehetett bizonyítani, hogy az IEA-projekt az UNESCO égisze alatt zajlik. A legenda szerint ezzel elérte, hogy az Országos Pedagógiai Intézet megkapja az engedélyt a Hat tantárgy vizsgálatban való részvételre. Hogy a valóságban kik, miért, milyen megfontolásból engedték Magyarországot bekapcsolódni az IEA-ba, ma sem tudjuk. Tény, hogy a volt szocialista országok közül egyik sem csatlakozott az IEA-hoz, s bár Lengyelországban és Romániában elkezdtek a Hat tantárgy vizsgálat előkészületeit –, ténylegesen nem vettek részt egyik IEA-vizsgálatban sem, egészen a rendszerváltásig.

Báthory Zoltán irányításával az Országos Pedagógiai Intézet a Hat tantárgy vizsgálat három részében vett részt: a szövegértés, a természettudomány és az angol idegen nyelv vizsgálatban, a negyedik, a nyolcadik és az érettségiző évfolyamokkal. Ekkor kerültem én is az Országos Pedagógiai Intézetbe – éppen az IEA munkára – kezdő diplomásként.

Az 1970-es Hat tantárgy vizsgálat idején a nagymintás iskolai felmérésekre – különösen nemzetközi méretekben – nem volt rutineljárás, mint ahogyan van manapság egy PISA- vagy TIMSS-felmérésre. A nemzetközi mérések technológiája ebben és az ezt követő vizsgálatokban alakult ki, és ezzel párhuzamosan fejlődött az adatfeldolgozás és az elemzés módszertana és technológiája.

Újdonság volt a tesztfejlesztés módszere, az, hogy tanterv- és követelményelemzésen alapuló tesztterv készült mielőtt a feladatok megírásába egyáltalán belefogtak, és az is, hogy a feladatokat, a tesztek, sőt magát a lebonyolítási procedúrát is kipróbálták a fő adatfelvétel előtt. A kipróbált feladatokat statisztikai elemzésnek vetették alá, hogy kiszűrjék a rosszul működő (az egyes országokban eltérően viselkedő) feladatokat a tesztek közül. Ekkor kezdték nemzetközi összehasonlító elemzésben először használni Bloom taxonómiáját is. Újdonság volt a mintavétel módszere is, amit Angliában, az Egyesült Államokban korábban is használtak effajta vizsgálatokban, de nemzetközi projektben még nem. Igen fontos volt az, hogy összehasonlíthatók legyenek az eredmények az egyes országok között is. Sokan féltek, hogy a feleletválasztásos feladatlapon mellé adott, egyénileg előre kódolt optikai leolvasókártyák megzavarják a válaszolókat, akik nem fogják tudni használni ezeket a válaszlapon. Nem így történt. Egyébként a tanulók örömmel foglalkoztak az érdekes és újszerű feladatokkal, ambicionálták, hogy tudásuk legjavát nyújtsák. A kérdezéstechnika és a válaszólastechnika nem okozott nekik nehézséget. A teszteken nyújtott eredmények és az osztályzatok összevetése azt bizonyította,

hogy a pedagógusok sokszor alábecsülik a gyerekek képességeit. A kutatási hipotézisek és a hipotézisvizsgálat módszerei is folyamatosan alakultak. Olyan új fogalmak merültek fel, mint a „tanulási alkalom” (opportunity to learn), amit David Walker vezetett be. Benjamin Bloom javasolta a tervezett és a megvalósult tanterv megkülönböztetését („intended curriculum” és „implemented curriculum”). Az előbbi szakértői tantervelemzéssel az országos tantervekből, az utóbbit a tanárok által az egyes tesztfeladatokhoz rendelt konkrét „tanulták-e” kérdésekre adott válaszokból állapították meg. Új felvetés volt a szociokulturális hátrány pontszámmal való kifejezése („school handicap score”), és beemelése a különbségek elemzésébe – a változót Gilbert Peaker, az IEA-vizsgálatok vezető statisztikai konzulense vezette be a vitorlás hendikep versenyek eredménymérés módszerének analógiájára. Ebben a vizsgálatban vált először sarkalatos kérdéssé, hogy a tanulók közötti különbségek és az iskolák közötti különbségek hogyan aránylanak egymáshoz – ez a viszonyszám az iskolarendszer szelektivitásának egyik fő indikátora lett.

Mivel itthon nagyrészt hiányzott az adatok sokoldalú elemzéséhez szükséges statisztikai tudás, érdeklődés és adatfeldolgozó kapacitás, a hazai elemzések elsősorban a nemzetközi elemzésekre támaszkodtak. (Utóbb visszagondolva, nagy bajnak tartom, hogy akkor nem sikerült a szegedi és a budapesti műhely között szövetséget kötni, és elmulasztottuk megteremteni a méréstechnikai képzési háttérrel az IEA bázisán.) A sekélyes hazai adatfeldolgozás ellenére az 1970–71-es IEA-vizsgálatok eredményei meglepően sok új információval gazdagították a hazai pedagógiát és oktatáspolitikát, amit sajnos nemigen használt fel a központi irányítás.

Leginkább a 10 évesek olvasási készségeinek gyengése, és általában a szövegértési eredményekben mutatkozó különbségek okoztak sokkot. De nem csekély meglepetést keltett az is, hogy a 8. osztályosok matematikai és természettudományi eredményei nemzetközi viszonylatban akkor nagyon jók voltak. Míg a szakma egy része a magyar tanítók érdemtelen megalázását látta a negyedikesek olvasási eredményeinek publikálásában, és úgy vélte, hogy a rossz eredmények a feleletválasztásos tesztek miatt születtek, addig örömmel vette mindenki tudomásul, hogy a magyar nyolcadikosok matematika és természettudományi eredményei kimagaslóak – mellel ezekben a tárgyakban is feleletválasztásos tesztekkel mértek.

Az 1970-es IEA-felmérés felkeltette az érdeklődést a tanulási eredmények mérésének addig ismeretlen módszerei iránt, és felhívta a figyelmet a szövegértés központi szerepére a tanulásban. A szociokulturális háttér hatásainak feltárásából adódó következtetések összecsengtek az oktatásszociológiai kutatások, így Ferenc Zsuzsa, Gazsó Ferenc munkáival az iskolai tudás társadalmi meghatározottságáról, illetve Basil Bernsteinnek a nyelvi kód fejlődésének szociokulturális determinációjával kapcsolatos elméletével.

Báthory Zoltán – néhány év kitérő után – Kiss Árpád utóda lett az Országos Pedagógiai Intézetben, és megalapította a Didaktikai Tanszékből az Értékelési Központot. Bár az IEA-vizsgálatokban továbbra is részt vettünk, az a kezdeti energia, amit a Hat tantárgy vizsgálatra összpontosítottunk, sok más irányba terjedt szét (más országokban is). Báthory Zoltán tovább akarta vinni, megkerülhetetlenné akarta tenni mindazt,

amit az IEA-program és az ebből származó személyes nemzetközi kapcsolatok nyújtottak tantervelméleti, mérési, értékelési tudásban és tapasztalatban, kutatási irányokban és együttműködésekben. Így születtek meg a 80-as években a Monitor vizsgálatok Vári Péter keze alatt, és így született *A tantervelmélet forrásai* sorozat, amelyet Horánszky Nándor szerkesztett, s ami felbecsülhetetlen neveléstörténeti forrás lett a tantervelmélettel és tantervfejlesztéssel foglalkozók számára.

Az IEA-kapcsolatok és a méréssel kapcsolatos tudás fenntartása érdekében az Értékelési Központ a szűkös és igen rendszertelenül csordogáló források ellenére a legfontosabb IEA-vizsgálatokban továbbra is részt vett: így a második matematika vizsgálatban (1980), az IEA Fogalmazás vizsgálatban (1985), az informatikai tudással kapcsolatos vizsgálatokban (1989–1997), a második, majd a harmadik természettudományi vizsgálatban (1983–84-től), az 1990–92-es olvasás-szövegértés vizsgálatban, az állampolgári ismeretekkel kapcsolatos vizsgálatban (CIVED 1997), az első TIMSS- és a PIRLS-vizsgálatban.⁸

A PISA MAGYARORSZÁGON

Báthory Zoltán 1994 és 1998 között a Művelődési Minisztérium közoktatási helyettes államtitkára volt. Az Értékelési Központot ekkortól Vári Péter vezette, aki alá tartozott korábban is az összes IEA és Monitor vizsgálat az Értékelési Központban. Vári Péter mellett felnevelkedett egy új csapat, amelyik már professzionális szinten tudta alkalmazni a nagymintás mérések technológiáját. Ezt a csapatot mindvégig sikerült átmenteni az OKI-t és jogutódait ért átszervezési drámák közepette, ennek köszönhetjük, hogy ma már hazai fejlesztésű kompetenciamérésünk van, ami minden tekintetben megfelel a világszínvonalnak.

Az IEA-nak a nemzetközi mérések terén az 1990-es években riválisa támadt. Az OECD 1991 óta működtetett egy INES (Indicators on Education Systems) elnevezésű nemzetközi indikátorfejlesztő programot – jórészt amerikai finanszírozással. Az oktatásban való részvételre, az oktatás finanszírozására vonatkozó indikátorok fejlesztésére, az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatára és az iskolarendszer kibocsátására vonatkozó indikátorokra külön szakértői hálózatok alakultak.

Az egyik ilyen hálózat a tanulás eredményességére vonatkozó indikátorokat fejlesztett. Ebben a hálózatban az „IEA-család” számos tagja vett részt – nem véletlenül. Az OECD a tanulás eredményességére vonatkozó indikátorokat először az IEA-adatbázisokból szeretne volna fejleszteni, noha voltak érdemi kritikai észrevételei a felmérések struktúráját, tartalmát illetően. Ám az amerikai befolyás alatt álló IEA-központ pénzért akarta átadni az adatbázisokat, s ezt az OECD – az adatokat összegyűjtő és szolgáltató kormányok háttérintézménye – az általa képviselt kormányok nevében visszautasította. Ekkor merült fel a gondolata egy önálló OECD-programnak, az alapfokú iskolázás hozamának rendszeres mérésére.

⁸ A teljes felsorolást lásd a függelékben.

1995-ben a Finnországban rendezett INES közgyűlésen az OECD Oktatási Igazgatóságát megbízták a tervtanulmány elkészítésével. A munkát Andreas Schleicher, Neville Postlethwaite tanítványa vezette, akkor már az OECD kötelékében. Schleicher a Hamburgi Egyetemen, az 1991-es olvasás-szövegértés (IEA Reading Literacy) vizsgálat adatmenedzsere, majd nemzetközi koordinátoraként pontosan ismerte az IEA-vizsgálatok erőnyeit és hibáit, s ez utóbbiakat is szeretne volna orvosolni (pl. azt, hogy az IEA kutatási jelentései sohasem készültek el előre meghatározott határidőre). Tudta, hogy kormányzati elkötelezettség nélkül a rendszeres és ütemes munka nem biztosítható, s hogy az egyes országok nagylelkűségének való kitettség végső soron a tagállamok érdekérvényesítő képességét korlátozza a döntéseknél.

A tanulás eredményességének indikátoraival foglalkozó hálózat tagjai kormányuk álláspontját képviselve tisztázták az alapvető célokat, indikátor szükségleteket, az elfogadható költségplafont, a felmérési program tartalmát, módszereit, a felmérésekre biztosítandó költségkeretet, a projekt döntési struktúráját, a tagállamok ellenőrzési lehetőségeit a minőség és a hatékonyság vonatkozásában, valamint a megvalósításra kiírandó pályázat feltételeit. Ennek alapján a tervtanulmány másfél év alatt készült el. Ezzel a tervtanulmánnyal az OECD Oktatási és Foglalkoztatási Igazgatója, Tom Alexander egyenként megkereste a tagállamok kormányait a csatlakozás érdekében.

Magyarországon Báthory Zoltán – helyettes államtitkárként is – természetesnek találta, hogy részt vegyünk a PISA-vizsgálatban, noha itt – ellentétben az IEA-vizsgálatokkal – nemzetközi hozzájárulást kellett fizetni. Az adott konstellációban ő volt az, aki a minisztert és a minisztérium gazdasági vezetését meg tudta győzni arról, hogy ez a költség valójában jó befektetés számunkra, mert helyettesíti azt a fejlesztést, amit nekünk magunknak kellene megcsinálnunk, s ami drágább és gyengébb lenne hazai erőforrásokra építve, pusztán azért, mert nem rendelkezünk azokkal a szakértői kapacitásokkal, amelyek egy ilyen fejlesztés igényelne.

A véletlenek egybeesése folytán Budapesten került sor arra az értekezletre, amelyen a tagállamok csatlakozási szándéka egyértelművé vált. Erre a tanácskozássra a PISA-közösség úgy emlékszik, mint a PISA születésének napjára. Az értekezlet eredetileg az érintett indikátorfejlesztő hálózat egyik albizottsága szakértői munkaülésének indult, amelyre 10-12 főt vártunk. Az utolsó pillanatban kaptunk az OECD-től megkeresést arra, hogy fogadjuk valamennyi OECD-tagállam felhatalmazott képviselőjét ezen az értekezleten, amit végül is a PISA megalakuló igazgatótanácsa munkaértekezletének is szántak egyúttal. A minisztérium legkopottabb tárgyalójában, saját költségen vett üdítők és kávé mellett dőlt el, hogy végül mely tagállamok vesznek részt az első – 2000-re tervezett – PISA-vizsgálatban. Az értekezlet sikerének kritériuma az volt, ha a tagállamok túlnyomó része csatlakozik a 2000-re tervezett PISA-vizsgálathoz.

Az emlékezetes eseményt három ember celebrálta: Tom Alexander, az OECD oktatásért felelős igazgatója, Andreas Schleicher, a PISA-indítvány kidolgozója és Báthory Zoltán. Az értekezletet – házigazdaként – Báthory Zoltán elnökölte. Kifejtette, hogy Magyarország azért csatlakozik a PISA-hoz, amiért 25 évvel korábban az IEA-hoz csatlako-

zott: mert szerinte jó oktatáspolitikát építeni csak hitelesen és megbízhatóan adatolható tényekre lehet, s mert egy ilyen együttműködés elősegítheti, hogy az országok egymástól is tanuljanak a jó gyakorlatok megismerésével. Bár az IEA-ra való hivatkozás akkor nem volt éppen jól csengő az IEA-val rivalizáló OECD szemében, az érvelés kifejezte a biztos csatlakozók közös véleményét, és meggyőzően hangzott egy olyan országtól, amelyik viszonylag szegény, és nem rendelkezik a tényeken alapuló szakpolitika formálás hagyományával. Mindenesetre megnyugtatta a bizonytalanokat, s így a budapesti értekezlet hangulata is hozzájárult valamelyest, hogy – egy kivétellel – valamennyi OECD-tagállam csatlakozott a 2000-es PISA-felméréshez.

A PISA beteljesítette azt, amire az IEA nem volt képes, azaz, hogy az országok egy meghatározó körében intézményesítette a nemzetközi tanulási eredményméréseket. Azzal, hogy a minisztérium hosszabb távon pénzügyileg is elkötelezte magát a PISA mellett, s a tanulási eredmények mérése külön költségvetési tétel lett, megkezdődhetett a szisztematikus fejlesztés a hazai adatok nyilvánosságának javítására, valamint a kizárólag hazai érdekű saját mérés kifejlesztésére. Az 1998 és 2002 között kormányzó Fidesz oktatási kormányzat is megértette a PISA jelentőségét, sőt, az akkor érlelődő minőségbiztosítási modelljéhez még a kompetenciamérést is hozzá tudta illeszteni. Így mindez ideig sikerült megőrizni, sőt tovább fejleszteni azokat a vívmányokat, amelyeket a címben említett „csillagórák” elindítottak. Reméljük, hogy ezek a fejlesztések nem vesznek el, és a továbbiakban is a magyar iskola minőségének fejlődését fogják szolgálni.

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (1992): Hungarian experiences in international student achievement surveys. *Prospects*, 22 (4), pp. 434–440.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit (2008): Nemzetközi eredménymérések. Az MTA Közgazdaságtudományi Intézete számára készült háttér tanulmány.
- PURVES, A.C. (1987): The evolution of the IEA: A memoir. *Comparative Education Review*, 31. pp. 10–28. Idézi: Papanastasiou, C., Tjerd Plomp, E.C. Papanastasiou (eds) (2011): *IEA 1958-2008: 50 years of Experiences and Memories*. Vol.2. pp. 531–556. Nicosia, Cultural Center of the Kykkos Monastery.

FÜGGELÉK

MAGYARORSZÁG RÉSZVÉTELE AZ IEA ÉS AZ OECD ÁLTAL SZERVEZETT
NEMZETKÖZI TANULÓI EREDMÉNYMÉRÉSEKBEN

A projekt neve	Referenciaév	Projektvezető
IEA Hat tantárgy tanulmány (olvasás, matematika, természettudomány, angol idegen nyelv)	1970–71	Báthory Zoltán (olvasás, természettudomány) Kádárné Fülöp Judit (angol, idegen nyelv)
Második IEA matematika vizsgálat (SIMS)	1980–81	Hábermann Gusztáv
Második IEA természettudományi vizsgálat (SISS)	1983–84	Báthory Zoltán, Vári Péter
Nemzetközi fogalmazásvizsgálat	1985	Kádárné Fülöp Judit
Számítástechnika az oktatásban (COMPED)	1989–1992	Vári Péter
Második IEA olvasásvizsgálat	1991	Lánczi András, Kádárné Fülöp Judit, Vári Péter
Harmadik matematikai és természettudományi vizsgálat (TIMSS)	1995	Vári Péter
Második számítástechnika az iskolában vizsgálat (SITES)	1999	Vári Péter
TIMSS első ismétlés (TIMSS-R)	1999	Vári Péter
PISA 2000	2000	Vári Péter
IEA Olvasásvizsgálat (PIRLS-1)	2001	Vári Péter
PISA 2003	2003	Vári Péter
PISA 2006, 2009	2006	Balázsi Ildikó
PIRLS 2006, 2011	2006	Balázsi Ildikó
TIMSS 2007, 2011	2007	Balázsi Ildikó

MAGYARORSZÁG RÉSZVÉTELE AZ IEA ÉS AZ OECD ÁLTAL SZERVEZETT NEMZETKÖZI TANULÓI EREDMÉNYMÉRÉSEKBEN

A projekt neve	Az adatgyűjtés éve	Projektvezető
IEA Hat tantárgy tanulmány (olvasás, matematika, természettudomány, angol idegen nyelv)	1970–71	Báthory Zoltán, Kádárné Fülöp Judit
Második IEA matematika vizsgálat (SIMS)	1980–81	Hábermann Gusztáv
Második IEA természettudományi vizsgálat (SISS)	1983–84	Báthory Zoltán, Vári Péter
Nemzetközi fogalmazásvizsgálat	1985	Kádárné Fülöp Judit
Számítástechnika az oktatásban (COMPED)	1989–1992	Vári Péter
Második IEA olvasásvizsgálat	1991	Lánczi András, Kádárné Fülöp Judit, Vári Péter
Harmadik matematikai és természettudományi vizsgálat (TIMSS)	1995	Vári Péter
Második számítástechnika az iskolában vizsgálat (SITES)	1999	Vári Péter
TIMSS első ismételtes (TIMSS-R)	1999	Vári Péter
PISA 2000	2000	Vári Péter
IEA Olvasásvizsgálat (PIRLS-1)	2001	Vári Péter
PISA 2003	2003	Vári Péter
PISA 2006	2006	Balázsi Ildikó
PIRLS 2006	2006	Balázsi Ildikó
TIMSS 2007	2007	Balázsi Ildikó
PISA 2009	2009	Balázsi Ildikó
PIRLS 2011	2011	Balázsi Ildikó
TIMSS 2011	2011	Balázsi Ildikó

Horváth Zsuzsanna

Maratoni reform – újraolvasva

A tudományos emlékkonferencia-előadások egyik műfaja a méltatott szerző műveinek újraértelmezése. Az újraértelmezés a könyvek sorsa, ahogyan azt a sokat idézett latin mondás is tartja: [...] *pro capto lectoris, habent sua fata libelli*, a könyveknek is megvan a maguk sorsa, vagyis a könyvek sorsa attól függ, hogyan érti őket az olvasó.¹ Az előadó ezúttal a Maratoni reform című, 2001-ben az Önkonet kiadásában megjelent művet választotta, hogy annak kortárs olvasatával emlékezzen Báthory Zoltánra.

A Maratoni reform cím minősítő jelzős szerkezete lényegre törő, könnyen megjegyezhető, idézhető, tovább kommentálható, sőt sokak számára egyfajta szimbolikus utalásként is említhető, célozva a műben megidézett hosszú reformkorszakra. Az utalás mindenfajta szubkulturális és tagolt szociális kommunikáció jellegzetes érintkezési módja. A közösen átélt és együttes élményként rögzült esemény valamely részmozzanatának, gesztusának, hangulati elemének felidézése vagy spontán előállása hajlamossá tesz az élményegész újjáteremtésére és utólagos átélésére, még akkor is, ha az élmény eltérő személyes jelentéseket is idéz fel.² Az együttes élmény a csoporttöbbség sajátos és számos következménnyel járó változata, amely megteremti az utalás működési feltételeit.³ A szerző üzenetét, a reformtörténetek heroizáló felívelését, majd vesztglését talán a könyv vizuális megjelenítése is sugallja. A szürke borítón a semmibe vesző út látványát csak a gyerekek lehetséges átkelését jelző közlekedési

- 1 Terentianus Maurus: A betűkről, szótagokról és mértékekről. 2. század vége, késő római stilszta, grammatikus. „Talán nem haboznak egynéhányan könyvemet szószátyárnak nevezni; talán valaki más, nálam sokkal okosabb mondhatná, hogy kevés új dolog van benne, mert maga is jóval többet talált ennél; a rest és türelmetlen talán túl homályosnak találja, minden könyv sorsa az olvasó felfogóképességétől függ. De én nem félek az ítélettől: hiszen munkámat rátok bízam, akik okosak és kedvesek vagytok, s nagy szorgalommal folytatjátok tanulmányaitokat. Titeket akarok követni, előttek biztosan jól vizsgázik a könyv.” <http://mek.oszk.hu/03400/03410/html/8265.html>
- 2 Lásd ehhez a „reform” szó jelentéseinek eltérő képzettársításokat előhívó erejét az 1980-as, 90-es éveket megélt nemzedékekben.
- 3 Mérei Ferenc (1989): Társ és csoport. Akadémiai, Budapest. 288. o. Mérei kifejti, hogy a közösen átélt és együttes élményként rögzült esemény valamely részmozzanatának, gesztusának, hangulati elemének felidézése vagy spontán előállása hajlamossá tesz az élményegész újjáteremtésére és utólagos átélésére. Az utalás a konnotatív szemiotika törvényeit követi; a rész-egész összefüggésen nyugszik. Hatása főképpen azzal magyarázható, hogy az utalásnak „emocionális többlete van”. Ezért értékképző és értékfenntartó rendeltetést is teljesíthet.

tábla töri meg, bár a sík, egyhangú tájban lakott területnek nincs nyoma.⁴ A cím nem tartja információhiányban az olvasót, hiszen az alcím – *A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000* – álláspontot, véleményt sugall, a jelzett hosszú, 28 éves korszak szakaszainak kiemelése, megkülönböztetése értékmozzanatot tartalmaz. A hazai közéletben, az oktatás-kutatásban pozitív és kritikai megközelítésben egyaránt az egyik legtöbbet használt fogalom, a reform, ezúttal annak értékelésére alkalmazott jelzővel áll együtt, a szerző által szükségesnek, elkerülhetetlennek és pozitív irányultságúnak tartott reform maratoni elnyújtottságára, hosszas, végtelennek tűnő, fáradtságos mivoltára utalva.⁵ Míg a „maraton” általában pozitív jelentéstartalmú, célelvű, hősies, önfeláldozó magatartásra utal, addig a szerző használatában, a reform jelzőjeként, éppen a célelvű előrehaladást korlátozó jelentést kap.

A *Maratoni reform* befogadásához és hatástörténetéhez hozzájáruló fontos tény, hogy szövegének egy része elsőként az *Iskolakultúra* című folyóiratban jelent meg, a könyv a cikk bővített változata.⁶ Az *Iskolakultúrában* a szövegről indított vita⁷ megszólalói – különböző beszédpozíciókat felvéve, újramesélve a szerző által érintett korszak/okat – eltérő rálátást nyitottak az elsődleges szövegre, átkeretezték annak nézőpontját, eltérően viszonyulva mind a közoktatási reformfolyamathoz, mind annak szerzői minősítéséhez.⁸

OLVASAT(1): A MARATONI IDŐTÁV

A már fent jellemzett cím, a *Maratoni reform* a kognitív metaforaelmélet tipológiája szerint „eseménystruktúra” metaforának tekinthető⁹, azaz a beszélő az e típusba tartozó metaforákkal az események szerkezetének konceptuálását segíti. A cím jelzi, miként értékeli a szerző a kronologikus időben lezajlott vagy zajló változást, mozgást jelző eseményeket, átfogóan azt az időtávot, amit a könyvfejezetek címével is tagol a következőképpen:

I. fejezet: A hetvenes évek: reform fölülről lefelé (26 oldal)

II. fejezet: A nyolcvanas évek: kísérlet a reform irányának megfordítására (52 oldal)

III. fejezet: A kilencvenes évek: reform-hullámvasút („az innováció kócos pionír-korszakától” a veszteglésig) (90 oldal)

4 Borítóterv Rakusz Tamás/mongol tavasz. A „mongol tavasz” elnevezés az előadóban az 1980-as évek alternatív zenekarát, a Trabant együttes tagját idézi, Víg Mihály *Tangó* című dala révén, amelynek jellegzetes refrénje a „magyar ősz/orosz tél/pekingi nyár/mongol tavasz.”

5 „Csak reformot ne” – hangzott a nyolcvanas években a fiatal oktatáskutató nemzedéket megkülönböztető szlogen. Lásd: Csak reformot ne... szerk.: Lukács Péter, Várhegyi György. Budapest, 1989.

6 Báthory Zoltán: *Maratoni reform. Iskolakultúra* 1-2. 2000/10. sz. 45-60. pp., 11. sz. 3-26. pp.

7 Pukánszky Béla: *Maratoni reform(hullámvasút)* 2001/1., Sáska Géza: „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” 2001/2., Kozma Tamás: *Oktatás és politika: rendszerváltó viták* 2001/2., Trencsényi László: „Ahol a szabadság a rend....” 2001/2., Zsolnai József: *Biográfiai szíjjegyzetek 'A maratoni reform'-hoz.* 2001/2-3., Radó Péter: *Reform-maraton. A kilencvenes évek.* 2001/4.

8 Nagy Péter Tibor szíves szóbeli közlése alapján tudható, hogy a könyv megjelenését követően a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai szakosztálya is vitát rendezett.

9 Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Typotex, Budapest.

Az eseménystruktúra további metaforákban részleteződik: a reform iránya az erőviszonyokat kifejezve egyrészt a reformkezdeményezők társadalmi pozíciójára, másrészt a változás mozgásirányának megfordíthatóságára utal a „fent és lent” térbeli állapottal. A szerző a nyolcvanas éveket a „lent” megmozdulásaként láttatja, amit a „lent és fent” hierarchikus, erős kontúrokkal megrajzolt szembeállítás után, a reform hullámvasútként való meglódulása, majd veszteglése követ, a társadalmi pozícióval összekötött irányok elvesztéseként is értelmezhető módon.

A jelzett eseménystruktúra – mint a korszak elbeszélhetőségének kerete – olyan szerzői nézőpontra utal, amelyben a résztvevő/k szakmai tevékenysége a szerző által kijelölt három történeti dimenzióban helyezhető el. A narratívumokban alkalmazott időkezelés ugyanis nem azonos a kronologikus idővel, hanem az úgynevezett narratív kronológia szabályait követi. A narratív kronológia lényege, hogy a beszélő szubjektum a számára fontos eseményeket a lineáris kronológia széttörésével és új rendbe állításával, az idődimenzió sűrítésével, illetve tágításával, tömörítésével és széthúzásával éri el.¹⁰ (Természetesen a műben megidézett majd három évtized másként hangolva is elbeszélhető, más nézőpontokból is tagolható, más narratívákból is felépíthető.)

OLVASAT (2): A FELEJTÉSBŐL AZ EMLÉKEZETBE

A *Maratoni reform* szerzői célját maga a szöveg közli: „az egyéni és kollektív emlékezetben lassan elhomályosuló időszak felidézése, rendszerezése, elemzése.”¹¹ Az előadó olvasatában a hangsúly kevésbé az elemzésen, mint inkább a felidézésen van. A szereplők fel-feltűnnek a közoktatás-irányítás, a neveléstudományi szakmai közélet, az iskola vitáktól fűtött arénájában, többnyire abban a szerepben, amiként viszonyulnak a szerző által elkülönített korszak(ok) kulcselemének tekintett centralizációhoz, decentralizációhoz, alternativitáshoz. Ha a korszak felejtéstől való megmentését véljük a mű egyik üzenetének, magát a műfajt is megnevezhetjük. Az előadó emlékiratnak¹² tekinti Báthory Zoltán művét, amelyben a szerző a reformfolyamat(ok) „életútját” felrajzolva lineáris, eseménykövető narratívát közöl, egyrészt az útitárs, a tanú, másrészt az események tevékeny alakítója nézőpontjából. („Oktatóskutatói pályám jelentős ideje egybeesett a közoktatás maratoni reformjával. Sok kollegámmal és barátommal együtt útitárs voltam, de időnként az események aktív alakítója is lehettem” – írja a szerző műve Előszavában). Míg a tanú szerepében a szerző alárendeli alakját a megidézett történelmi tablónak, addig az események alakítójaként

10 Ehmann Bea: Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 2003/1.

11 I. m. 8. o.

12 Pukánszky Béla az Iskolakultúra vitájában a helyenként személyes hangvétel kapcsán megjegyzi: „Sőt a »személyes történelemírás« (egyfajta oral history) alkalmazása révén a memoárszerű elem beillesztésével egy érdekesítően izgalmas könyv született.” In *Maratoni reform*(hullámvasút). *Iskolakultúra*, 2001/1.

főszereplőként lép az olvasója, különösen a jelen kortárs olvasója elé.¹³ A kötet máig tartó népszerűsége feltehetően összefügg a Schein Gábor¹⁴ által jelzett jelenséggel is: „Aki manapság felkeresi bármely európai vagy amerikai város valamelyik nagyobb könyvesboltját, az irodalom-, a zene- és a festészettörténeti, a pszichológiai, a filozófiai, a tudománytörténeti, a történelmi, sőt a közgazdasági és a természettudományos könyveknek fenntartott polcokon is szerzői életrajzok sokaságával találkozik. Egy átlagos, nem kifejezetten szakemberek és egyetemisták érdeklődését kiszolgáló könyvesbolt tudományos könyvkínálatának ezek a kötetek teszik ki a túlnyomó részét.” (Megjegyezzük, hogy az irodalomtörténet-írás például kritikával szemléli a szóbeli interjúk, visszaemlékezések áradatát, arra a következtetésre jutva, hogy a tudományos életrajz kiszorulóban van a piacról).¹⁵

Az emlékirat ősi irodalmi műfaj: egy adott csoporthoz, esetünkben szakmai csoporthoz tartozó ember életének és működésének tanulságokkal járó elbeszélése. Állandó alkotóeleme (a szerzői nézőpontból történő) megalkotottsága és a történetmondáson alapuló narratív szerkezete. Az életrajzok, emlékiratok mai sikerének oka lehet a hírességek, az alkotók, az individuumok és „magántitkok” kultusza, a nyilvános információk mennyisége, amelyek útvesztőiben az író mint nyomkereső lép fel, kiemelve fontos eseményeket, elhagyva másokat, az általa láttatni kívánt fejlődéstörténet nyomait összefüggő láncolatná szervezve. A befogadó szempontjából az emlékirat hatástényezője a mindenkorai példák, minták keresése mellett, az események mögötti mozgatórugók, motivációk magyarázata iránti igény. E magyarázatigény egyik példajaként idéztük Báthory Zoltán személyes maratoni reformjának korszaktagoló, egyúttal szövegszervező fejezetcímeit. E tekintetben a szerző maga is értelmező, a mű lehet az ő „szubjektív” konstrukciója. Jóllehet emlékiratnak, és nem önéletrajznak tartjuk a *Maratoni reformot*, közvetve mégis megrajzolható belőle a szerző szakmai életútja, különösen annak néhány, általa mérvadónak tekintett állomása. E szempontból is érdemes kissé elidőznünk az önéletrajz műfajánál is. Az irodalomtudós Paul de Man¹⁶ arra hivatkozva veti el irodalmi műfajjá nyilvánítását, hogy „az önéletrajz nemigen vethető alá műfaji behatárolásnak; minden egyes esete kivételnek tűnik a szabály alól; maguk a művek mindig áthajlanak szomszédos vagy akár gyökeresen

13 (Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársainak szíves szóbeli közlése szerint Báthory Zoltán műve ez egyik legkeresettebb könyv.)

14 Schein Gábor (2008): Az életrajzok visszatérése? *Jelenkor*, 2008. év, 51. évfolyam, 9. sz. <http://jelenkor.net/main.php?disp=disp&ID=1555>.

15 Lengyel András (2010): Az író-életrajz: egy ősi forma mai lehetőségei. In *Képzelet, írás, hatalom*. Quintus Maximus Kiadó, Budapest, 2010. A rövid, egy-két lapos curriculum vitae-k, a sokkötetes önéletrajzi regények és memoárok vagy a külső kérdezők kérdéseire válaszoló, eleve nyilvánosságnak (vagy az „utókornak”) szánt, különféle technikával rögzített interjúk egyaránt (az írói életrajz körébe) idetartoznak. (Újabban, aligha véletlenül, meglehetősen általánossá vált a sok-sok órás *oral history* jellegű életútinterjúk készítése és archiválása is. Olyannyira, hogy vannak, akik – tévesen – egyenesen ezzel az anyaggal akarják „lefedni” az egyes alkotói életutakat, mintegy ezeket nevezve ki standard, sőt „hivatalos” életútírássoknak.) [...] A tudományos életrajz kiszorulóban van a piacon. <http://www.forrasfolyoirat.hu/1004/lengyel.pdf>.

16 Paul de Man (1997): Az önéletrajz mint *arcrongalás*. Pompeji, 1997/2-3.93-07. <http://users.atw.hu/irodalomelmelet/deman.pdf>

eltérő műfajokba.” Az idézett szerző ugyanakkor kijelenti, hogy az önéletrajz nem műfaj vagy beszédmod, hanem az olvasás vagy a megértés figurája, ami bizonyos mértékig minden szövegben megjelenik. Ha az olvasó, a befogadó helyzetéből elemezzük a részben önéletrajként is olvasható emlékiratot, az olvasás folyamatában érintett két szubjektum (a szerző és az olvasója) kölcsönös reflexív helyettesítés útján meghatározza egymást, s az önéletrajzi mozzanat mint kettejük egymáshoz igazodása játszódik le. Ez a tükrös struktúra {specular structure} beépül minden olyan szövegbe, melyben a szerző önmagát [vagy a nevével is fémjelzett tevékenységet – H. ZS. megjegyzése] avatja megértése tárgyává, mindez azonban pusztán nyilvánvalóvá teszi a szerzőség szélesebb körű igényét, ami mindig fellép, valahányszor egy szöveget valaki által létrehozottnak mondunk, és felteszszük, hogy annál érthetőbb, minél inkább fennáll ez a helyzet. Ami végső soron azt jelenti, hogy bizonyos fokig minden olvasható címodallal rendelkező könyv önéletrajzi. Az a tény, hogy az emlékirat középpontjában az író személye áll, elhatárolja a történetírástól, s annak objektivitásra törekvő szemléletével szemben nyíltan szubjektív szemléletű. Az emlékirat ily módon szükségképpen leszűkíti tárgykörét, szerzője olyan eseményekről számol be, amelyeket átélt, indulatosabb és elfogultabb (lehet) az egyetemes igényű történetírásnál, s egy adott kor alakító erőinek, erkölcsének, szokásainak bemutatásán túl általában a szerző szerepének igazolásául is szolgál.

Az idők, az életesemények, a személyesen megélt történet újabb gyűjtőneve az *oral history*, leegyszerűsítve életútinterjúk készítése és archiválása. Megemlítjük a korabeli első olvasatok által nem említettényt, hogy a *Maratoni reform* szerzői szövegét 134 oldalnyi (a könyv terjedelmének majd felét kitevő) Szöveggyűjtemény követi, amelyben a szerző által készített/készítettett interjúk részletei jelennek meg, a korszak több nézőpontú dokumentálásának szándékával.

Az emlékiratként olvasott *Maratoni reformban* – a fent említett személyes nézőpont ellenére – igen kevés tényleges, a grammatikai én-nel jelzett személyes közlés található. Majdhogynem hiányzik az „én”, így a szövegről leválk a személyességgel, a köznapi emberrel való azonosítás és az autobiografikus élménymegosztás igénye. Nem az individuális én-t, hanem inkább egy sajátos „kollektív szubjektumot” képzelünk az emlékezés alanyaként. A főszereplő, ha megengedhető ez a tételezés, inkább egyfajta elv, azt azt képviselő magatartás, a „szabadság- és autonómiaeszmény”, legyen szó akár annak „fenti” vagy „lenti” mozgásteréről, akár a közoktatás-fejlesztés innovatív eredményeinek az iskolában való (hullámokban szétterjedő) szabad érvényesüléséről. Ezt a feltételezést támasztja alá a szerző mindvégig értékelkötelezett beszédpozíciója. A szerzői identitás szorosan beágyazódik a reformtámogató köztörténeti, kollektív emlékezetbe. A szociális emlékezet működésére irányuló kutatások az ént szociális, „szituált” jelenségként értelmezik, az identitás-elbeszéléseket pedig olyan történetekként, amelyek mélyen bele vannak ágyazva mások történeteibe, beleértve a tágabb szociális és kulturális környezet történeteit. A közös történet egyes epizódjai különös módon kitüntetett jelentőséget kapnak, és kiválasztódnak, majd

kollektív feldolgozás-stilizálás tárgyai lesznek.¹⁷ Ebbéli minőségükben pedig a csoporthoz tartozás kötelékeivé és az egyéni identitásképzés támpontjaivá is válnak.¹⁸

A *Maratoni reform* megidézte világban a különböző szerzői szereplehetőségek keresztezik egymást, így a szerző hol a tanú, hol a fellépő más szereplők nézeteit elemző „bíró”, hol a tudását megosztó kutató, hol a hazai provincialitást elmarasztaló „vádló” beszédmódján szól. Ez utóbbira példa a korabeli nemzetközi neveléstudományi fejlemények nézőpontjából a hazai helyzetet minősítő mondat: „a curriculumelmélet mint fényes üstökös elhúzott feletünk”. A tanú szerep azt is jelenti, hogy a szerző, dokumentátorként, az akkori nyilvánosság számára rejtett történésekről is szól.¹⁹

OLVASAT (3): BESZÉDMÓD/OK

A szerzői beszédmód egyrészt a jelenségek megnevezésének igényével jellemezhető. A megnevezés lényegi frazeológiai jellemzője a metaforikusság, a korszak- és magatartásjelző metaforák alkalmazása. Ilyen korszakjelző metafora a sziget, a szigetszerűség képe („az első hullám áttöri a pártállami gátakat, és új békés szigeteket varázsol a pártállami oktatásügy háborgó tengerébe”, majd e szigetek szigetvilággá záródnak”). Az időre utaló kifejezések gyakorisága utal az akkori jelen történéseit megragadó szándékra: „rohan az idő”, „megáll az idő”. Az iskola maga is kettős metaforákban jelenik meg, egyrészt az iskola maga a reformot korlátozó elem: „az iskola vaskos bástya”, másrészt azonban a „mozdonypedagógusok” képesek azt előrehúzni, megmozdítani, mozgásba hozni. Az innováció mint pozitív értelemben vett „járvány” értelmeződik, amelynek hatására a „fertőzött pedagógusok” aránya 25 százalékos, míg a kívánatos az 50 százalékos lenne. Maguk a jogszabályok és a tantervek mint tanügyi dokumentumok is metaforikus kontextusban jelennek meg, így lesz az 1985-ös Köznevelési törvény „fényes csillag”, az 1978-as pedig központi-előíró tanterv mint a magyar pártállam szokványos pedagógiai terméke „a legkalandosabb sorsú tanterv”. A reformmozgásra gyakran utal a „hullám, a szél, a szellő” képe, mint innovációs hullámlökés, mint reformszellő. A „reformimpulzus” „reformnyüzsgést” eredményez, míg ennek megtorpanása „vakvágányra vezeti” a „reformvasutat”, amely végül a szerző diagnózisa szerint az ezredforduló körül „egy unalmas kisváros állomásán vesztegel”.²⁰ Általában is jellemzőek a mozgásra utaló

17 Ilyen kitüntetett esemény például az 1970-es ötödik Nevelésügyi Kongresszus, a Magyar Tudományos Akadémia „fehér” könyve vagy az 1971-ben a svédországi Grännában, az IEA szellemi vezetői által szervezett tantervi szeminárium.

18 Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*. 2003/1.

19 (Lásd a pártállami korszak vagy a „pongyola diktatúra” könyvbéli eseményeinek leírását.)

20 Jól jelzi Báthory Zoltán beszédmódjának originalitását, ha összevetjük egy másik, hasonló gondolatot megfogalmazó állítással: „Az alapvető kérdés viszont ekkor (az 1990-es években) már az volt, hogy a politikai rendszerváltást követően berendezkedő új hatalmi elit betartja-e az oktatásügygel kapcsolatos politikai ígéreteket, illetve mit vállalnak fel az előző korszak – kétségtelenül ellentmondásos és sokféle gyanakvással övezett – reformképzéseiből és reformtörekvéseiből.” Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. szeptember.

igék vagy az azokból képzett névszók (nekifutás, megtorpanás). Jellegzetes antropomorfizált születés- és élettörténetként jelennek meg az első NAT-sztori periódusai az „embrionális szakasztól” a „korai nyugdíjig”. A metaforikus nyelvhasználat csökken a 90-es évek kihívásait tárgyaló fejezetekben, így az egyenlőtlenségekkel vagy az oktatás expanziójával foglalkozó, e jelenségeket adató gondolatmenetben. Egészében a hatásosságra törekvő nyelvhasználat szándéka, hogy az elbeszélte történetet úgymond a kívülálló is megértse, és az hozzáférhetővé váljon azok számára is, akik nem részesültek közvetlenül az azokat mozgó eszmékben és indulatokban.

OLVASAT (4): SZEREPEK, SZEREPKONFLIKTUSOK

A *Maratoni reform* szerzője többféle szerepben szól, olyan oktatáskutatóként, akinek módja lett általa „sorsfordítónak” nevezett oktatáspolitikai dokumentumok alakítójává is válni. E szereplehetőségre Kozma Tamás 2001-es, az *Iskolakultúra* vitájában megjelent elemzése világított rá, jelezve, hogy e szerepváltás nem magától értetődő, hanem egy sajátos hatalmi kontextusban jött/jöhet létre. „Az, hogy az oktatáskutató »politikát csinál« – döntéseket előkészít, sőt mintegy sugall –, azt jelentette, hogy a korábbi politikai elit legitimációja jócskán meggyöngült. Többé már nem tudta betölteni a versengő csoportok koordinátorának szerepét; ezt kiengedve a befolyása alól mintegy a »kutatókra« bízta rá.”²¹ Az említett vitában megszólaló fiatalabb oktatáskutató nemzedék képviselői markánsan eltérő nyelvhasználattal és szemlélettel írtak a „folytonosság dicséretéről” (Radó Péter)²², és korrigálták a *Maratoni reform* által feltett kérdéseket és válaszokat. Sáska Géza²³ állásfoglalásként is értelmezhető címet adva írásának, egy dalszöveg részletét a Kispál és a borz együttessel: „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” Az általa megidézett nyolcvanas évekbeli kutatói élményvilágban „a pedagógiai kutatásokon átsütött a deklaratív, programalkotó elem és a megvalósításukra való hajlam, a másfajta értékrend elfogadtatása, a jobban vagy másképp berendezendő iskola, az újfajta tanítási módszer, az oktatási rendszer megújítása stb. iránti törekvés. Gyengének tűnt – beszéljek csak a magam nevében – a megértő, a leíró mozzanat, a »haladás«, a »korunk igénye« hívószavakat inkább mozgalmi, semmint tudományos kifejezéseknek láttam. Nem értettem például azt sem, hogy az általam tisztelt pedagógiai kutatók, akik az ország közoktatásügyének egészét részleteiben át tudták látni – például a felmérések sokasága nyomán –, miért beszéltek általában a »gyermekről«, a »pedagógusról«, az »iskoláról«, holott ők tudták igazán, hogy a közoktatás világa milyen erősen tagolt. Mintha egyetemességre törekedtek volna, és ebből a megközelítésből fakadóan minden gyermek, valamennyi iskola és pedagógus nevében és érdekeik képviseletében léptek volna fel.” Sáska tanulmánya is reformtörténet, más szemszögből láttatva az érintett évtizedek politikai és tudományos szereplőinek mozgásterét, önszerveződését, tájékozódási irányait és szerepkonfliktusait.

²¹ Kozma Tamás (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, 2001/2. sz.

²² Radó Péter (2001). Reform-maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 2001/4. sz.

²³ Sáska Géza (2001) „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 2001/2.

NÉHÁNY KÖVETKEZTETÉS; (ÖN)REFLEXIÓK

Az 1990-es évek jellemzője a neveléstudomány legitimációs válsága – így szól a szerző, Báthory Zoltán diagnózisa, de álláspontja szerint a rendszerváltással nem szükséges a reformtevékenységek „átkeretezése”. A közoktatási reform folytonossága mellett érvel, a reformálhatóság és a közoktatás reformra szorulása tekintetében nem azonosít sem cezúrát, sem szakadozottságot. Ez utóbbit kizárólag a reformszándék elakadásaként diagnosztizálja. Ezért is jeleníti meg a könyv alcímében a közoktatás (át)alakulását egyben, azaz időbeli megszakítottság nélküli folyamatként az 1972-től 2000-ig tartó időszakot. E felfogás kétségkívül lehet meglepő, de a szerző következetes, hiszen szerinte az 1970-es évekre datálható reform nézőpontjából nem látta szükségesnek annak újraírását, újratárgyalását, újabb társadalmi legitimációját. Ugyanakkor világosan kifejti: „egy korszak véget ért”, „az egységes neveléstudomány képzetét nem lehet dédelgetni”. Hozzáteszi, az értékpreferenciák dilemmájára még nem volt meg a válasz, és utal egyúttal a korszak pedagógiai teoretikusainak rossz lelkiismeretére. A hazai pedagógiai kutatások határvillongásait említve a *Maratoni reform*-ban megkísérli a nyolcvanas évek politikai és tudományelméleti prioritásainak tipizálását, modellezését (Lásd i. m. 80. o.).

POLITIKAI ÉS TUDOMÁNYELMÉLETI PRIORITÁSOK A HAZAI PEDAGÓGIAI KUTATÁSOKBAN²⁴



24 BÁTHORY 2001, i. m. 80. o.

A modellt kommentálva mai továbbgondolásra késztetően megjegyzi, hogy „a nyolcvanas évek magyar neveléstudományának forrásvidékét a pragmatizmus és a tudományosság értékvilágában kell keresnünk, abban az ismerős szorításban, amely egyrészt elvárja a tudománytól, hogy a mindennapi pedagógiai helyzetek házipatikája legyen, másrészt az is, hogy a gyakorlati elvárások felől mit sem zavartatva magát, kövesse a tudományos megismerés Minerva istennőjét.” Az MTA Pedagógiai Bizottságában 1989-ben elhangzott kritikus és önkritikus véleményeket idézve, Kiss Árpád „jól védett fal” metaforájára utalva zárja a gondolatmenetet: „És még nincs valamennyi fal megbontva, hiszen a neveléstudomány legitimációs válsága folytatódik, folytatódni látszik” (i. m. 83. o). A *Maratoni reform* megjelenése után 10 évvel Nagy Péter Tibor az oktatásról szóló tudomány kettős nyitottságáról szólva az „educademic” közösség általa javasolt fogalmát taglalva újratárgyalja a fent jelzett neveléstudományi dilemmát: „Végezetül, nem szabad elfelejtenünk azt, hogy az oktatásügy és nevelésügy kutatóinak nagy része nem egyszerűen leírja az oktatásügy folyamatait vagy az osztálytermi történéseket, hanem a dolgok megváltoztatására irányuló bizonyos szakmai vagy szakmapolitikai koncepciók elkötelezettje. Míg a bölcsészettudományok vagy társadalomtudományok elemzéseinek általában csak igen közvetett hatásuk van az elemzett tárgyra, az educademic közösség tagjai általában hisznek abban, hogy bizonyos módszerekkel jobban megtanítható például a kémia, javítható a történelmi elemzőképesség, egyes intézkedésekkel csökkenthető a romák hátrányos helyzete, bizonyos intézmények és mechanizmusok jobban megfelelnek a különféle csoportok oktatásügyi érdekérvényesítésének, egyes külföldi minták bemutatásából gyakorlati ötleteket lehet nyerni stb. Abban pedig még a rég letűnt folyamatokkal foglalkozó neveléstörténeteszek többsége is hinni látszik, hogyha a történelem nem is tanítómestere az életnek, de a neveléstörténetet olvasó oktatáspolitikus vagy neveléstörténetet tanuló pedagógia szakos leendő tanárember gondolkozására mindenképpen kihatnak az elemzések.”²⁵

25 Nagy Péter Tibor (2011): Az oktatásról szóló tudomány kettős nyitottsága. *Magyar Tudomány*, 2011/9. sz.

Vass Vilmos

A különbségek világa, avagy van új a NAT alatt?

Előadásom mottójaként Báthory Zoltán alábbi gondolatait ajánlom szíves figyelmükbe:

„Az egyéni különbségekhez illeszkedő, differenciált tanulásszervezés leghatékonyabb eszközeként a tanítási tartalom (tantárgyak, programok) és a tanítási idő (óraterv) rugalmas kezelését tartjuk.[...] Nálunk [...] mind a tartalmat, mind az időt – mondhatnánk – hagyományosan kívülről, hatóságilag állapították meg, és nagyon kevés tapasztalat gyűlt össze arról, miként lehetne a tartalom kiválasztását és elrendezését, a megfelelő tanítási időnek a tartalomhoz rendelését részben központi (szakértői) és részben helyi (pedagógusi) feladatnak tekinteni.”¹

1992-ben éppen 10. éve tanítottam, amikor kezembe került Báthory Zoltán (azóta további két kiadást megért) nagyhatású könyve *Tanulók, iskolák – különbségek* címmel. A pedagógiai szigorlatok kötelező olvasmányai után valóságos felüdülést jelentett Báthory kitűnő munkája, őszintén bevallva aláhúztam a legfontosabb gondolatokat, kiírtam számos figyelemre méltó összefüggést, az egyes fejezetek előtti idézeteket külön-külön is nagyon megkedveltem. Egyszerűbben fogalmazva „rongyosra olvastam a könyvet”. A mai napig intenzíven él bennem a III. fejezet (A tanulásszervezés differenciális, tanításelméleti összefüggései) egyik gondolata, amit maga a szerző is kiemelésre méltónak tartott: „A pedagógia a különbségek világa.”²

A következő évtizedben megadatott, hogy néhány tantervi bizottságban együtt dolgozhattam Báthory Zoltánnal. Nem titok, hogy a hivatalos üléseken túl rengeteget beszélgettünk pedagógiai, jórészt tantervi kérdésekről. Báthory korábban idézett könyvében arra a kérdésre, hogy *Mi a tanterv?* nemes egyszerűséggel így válaszolt: „A tanterv egyrészt pedagógiai, másrészt oktatásirányítási, oktatáspolitikai dokumentum.”³ Kézenfekvőnek mutatkozik az asszociáció, a tanterv fenti definícióját alapul véve előadásom kulcskérdései az alábbiakban fogalmazhatók meg:

- Mit jelent tantervelméleti szempontból Báthory idézett gondolata: „a pedagógia a különbségek világa”?
- Milyen válaszokat adott erre a kérdésre Báthory Zoltán?
- Hogyan érdemes végiggondolni Báthory tantervi munkásságának legfontosabb üzeneteit?

1 Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000. 112. old.

2 I. m.: 72. old.

3 I. m.: 156. old.

Úgy gondolom, hogy a tisztelt jelenlévőknek nem mondom azzal újat, hogy Báthory Zoltán tantervi munkásságában a központi szerepet a nemzeti alaptanterv koncipiálása, elkészítése, felülvizsgálata és implementációs stratégiájának a kidolgozása játszotta. Báthory 2007 februárjában a NAT-2007 Implementációs Bizottságának az egyik ülésén nevezte a Nemzeti alaptanterv megalkotásának, bevezetésének és felülvizsgálatának majd két évtizedes folyamatát „NAT-evolúciónak”. Első megközelítésben kézenfekvőnek tűnik és komoly tudományos eredménnyel kecsegtet a NAT-1995, -2003, 2007 komparatistikai elemzése, különös tekintettel a három Nemzeti alaptanterv műveltségképére, tudáskonceptiójára, tanulásfelfogására, pedagógiai szemléletére és tantervi-tartalmi megközelítésére vonatkozóan. „A NAT-evolúciót” azonban egyrészt egy hosszabb tantervfejlődési szakasznak is tekinthetjük (1971-től napjainkig), másrészt érdemes a Nemzeti alaptanterveket rendszer szinten, globálisan, mindenekelőtt az iskolaszervezet (a kezdőszakasz meghosszabbítása) és a középfokú oktatás expanziója összefüggéseiben is megvizsgálni.

Báthory 2001-ben megjelent *Maratoni reform* című könyvében ez utóbbit, a „NAT-evolúció” szisztematikusabb megközelítését választotta. Előadásomban különös tekintettel a tantervfejlődés-történeti aspektusokra vonatkozóan – teljesség igénye nélkül – a „NAT-evolúció” nemzetközi folyamatait, a decentralizált, kétpólusú tartalmi-tantervi szabályozás jellemzőit és a pedagógiai innovációt támogató flexibilitást helyezem az előtérbe.

Báthory tantervelméleti munkásságát (a pedagógiai méréssel és értékeléssel kapcsolatos tudományos tevékenységéhez hasonlóan) erőteljesen meghatározták a nemzetközi folyamatok. Nem meglepő, hogy a „NAT-evolúció” 1971-ben Svédországban, a Grannai tantervi szemináriumon kezdődött, amelyet egyrészt az IEA szellemi vezetői (Torsten Husén és Postlethwaite), másrészt a Chicagói Egyetem neves professzorai (Ralph Tyler és Benjamin Bloom) szerveztek. Hat magyar oktatáskutató (Ballér Endre, Báthory Zoltán, Horváth József, Kozma Tamás, Sebenyi Péter, Varga Lajos) jutott el Grannába, és ismerkedett meg a nemzetközi tantervelméleti folyamatokkal. Abban a korban kétségkívül ez is jelentős tényező, ám az, hogy haza is jöttek, majd mint később látni fogjuk, hatékonyan alkalmazták a hazai viszonyok közepette, amit nemzetközi szinten tanultak, az igen figyelemre méltó.⁴

Komolyra fordítva a szót, Báthory Zoltán kutatótársaival együtt Grannában ismerkedett meg a curriculum-elmélettel és a követelménytaxonómiákkal. Ezzel kapcsolatban érdemes Báthory gondolatait idézni: „Curriculumon, a pozitívista hagyományoknak megfelelően, egy olyan pedagógiai irányító és szabályozó dokumentumot értettek, amely az átfogó nevelési és oktatási célok mellett azok operacionalizált változatait (tanulási követelmények), a tanítás-tanulás folyamattervét, a megvalósítás eszközeit (taneszközök, tankönyvek, segéd-eszközök) tartalmazza és útmutatással szolgál a tanítás-tanulás során elért teljesítmények ellenőrzéséhez és értékeléséhez is.”⁵

4 Lásd erről más összefüggésben a konferencia-összeállítás első szövegét! Kádárné Fülöp Judit: *Csillagórák – Az IEA és a PISA Magyarországra jön*.

5 Báthory Zoltán: *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet Kiadó, Budapest, 2001. 20. o.

Jól érzékelhető a fenti meghatározásban a curriculum-elmélet normativitása és merevsége. Nem véletlen, hogy a pedagógiai innováció támogató flexibilitás felől megközelítve „a NAT-rendszerhez tartozó iskolai pedagógiai programokban is fontosabb szempontnak bizonyult az alkalmazkodóképesség és a differenciálás, mint a tartalmi szerkezet tökélye.”⁶ Nota bene, a tantervi alkalmazkodóképesség, differenciálás és flexibilitás hangsúlyozása Jerome Bruner és John Goodlad műveinek alapos, elmélyült tanulmányozásából eredeztethető.

Ugyanakkor hazánkban a curriculum-elmélet hozzáadott értéke jól nyomon követhető az 1972-es Párthatározatban, az 1978-as Nevelés és oktatás tervében és a MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának *Fehér Könyvében*. Figyelemreméltó azonban, hogy a curriculum-elmélet implementációjáról Báthory *Maratoni reform* című könyvében igen kritikusan ír „A curriculumelmélet fényes üstökösként húzott el felettünk, de a 78'-as tantervre viszonylag kevés hatást gyakorolt.”⁷ Ne feledjük, hogy ez a tanterv volt az első, amelyik differenciálta a tananyagot (törzsanyag, kiegészítő anyag) és a követelményeket (optimum, minimum). Az 1978-as tanterv adott elsőként választ a „pedagógia a különbségek világa” gondolat mögött felmerülő tantervelméleti kérdésekre. A második választ a *Fehér Könyvben* találhatjuk meg, amelyben a kettős műveltség veszélyének elhárítására és a múlt század óta egyre fokozódó tantárgyi felaprózottság feloldására hét egymással szorosan összetartozó művelődési tömb kialakítását javasolták. A történeti hűség kedvéért említem meg, hogy a hét tömböt később Szabolcsi Miklós hét dombra keresztelte át. Ennél azonban a „Nat-evolúció” szempontjából sokkal fontosabb, hogy Báthory így vélekedett: „Ez az első alkalom, hogy egy félhivatalos dokumentum az iskolai műveltséget nem tantárgyakban, hanem műveltségi területekben foglalta össze.”⁸

Báthory elkötelezett híve volt a tantárgyi integrációnak, az interdiszciplináris pedagógiának. Nem véletlen, hogy a NAT műveltségi területei 1995 óta nem változtak, a 2003. és 2007. évi felülvizsgálatok a műveltségi területi szerkezetet nem változtatták meg, ám a tantárgyi integrációt a közös követelmények, majd a kiemelt fejlesztési feladatok és a kulcskompetenciák beépítése révén tovább erősítették. Báthory Zoltán azonban az interdiszciplináris pedagógiai szemlélet mellett még jobban bízott az iskolai autonómiában, a helyi tantervek erejében, a pedagógiai professzionalizmusban. Számos írásában és előadásában hitet tett a decentralizált (az iskolai autonómiát és a helyi döntéseket előtérbe helyező), kétpólusú (NAT- és helyi tantervek) tartalmi-tantervi szabályozó rendszerében. A „Nat-evolúciót” tekintve és Báthory pedagógiai ars poeticáját ismerve ebben semmi meglepő nincsen, hiszen az 1970-es éveket a „tantervi eufória” kifejezéssel jellemezte, az 1980-as éveket pedig véleménye szerint három nagy eszme hatotta át: az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás. Ahogy azt találóan írja: „A nyolcvanas évek elején már roppant

6 I. m.: 21. old.

7 I. m.: 21. old.

8 Báthory Zoltán: *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkönet Kiadó, Budapest, 2001. 24. old.

nagy a reformnyüzgés.”⁹ Autonómia, decentralizáció, alternativitás. Valójában Báthory Zoltán pedagógiai hitvallásáról van szó, aminek gyökere John Dewey *A gyermek és a tanterv* című munkájában található meg. A fent említett folyamatok eredményeképpen nem meglepő hogy a „NAT [...]” már a nyolcvanas évek elején – szinte teljes fogalmi gazdagságában – ott kísért a fejekben”.¹⁰ Ugyanakkor a „NAT-sztori”, ahogy Báthory szellemesen nevezte, igazán a 90-es években teljesedett ki. Magát a „NAT-sztori” periódusait szemléletesen nevezte el: „embrionális szakasz, viharos ifjúkor, rövid férfikor, korai nyugdíj.”¹¹ Ne feledjük azt sem, hogy Báthory *Maratoni reform* című könyvében a „NAT-sztorit” 1999-cel zárja. Ezt követően bár több felülvizsgálat is történt, Báthory periódus-elnevezései a következő évtized folyamataira is jól alkalmazhatók.

„A pedagógia a különbségek világa.” Jó ezt többször is kimondani. Minél többször idézi az ember, annál izgalmasabb és elgondolkodtatóbb. Mi lehet a harmadik válasz?

Idézzük fel Báthory Zoltán gondolatait 2001 januárjából. A *Maratoni reform* című könyv bevezetőjében így írt: „Szeretném nyomatékosan jelezni, nem hiszem, hogy a közoktatás reformjának eme feldolgozásával ez a munka befejezettnek tekinthető. Sőt azt remélem, hogy további elemzésekkel és főleg eredeti szempontokkal fogják mások folytatni eme, a hazai pedagógia fejlődése szempontjából oly fontos időszak kutatását, üzeneteinek feltárását.”¹²

Melyek Báthory Zoltán legfontosabb üzenetei?

Mindenekelőtt a pedagógiai innováció gazdasági, társadalmi magas hozzáadott értékébe vetett erős hit. Korát messze megelőzve nem egyszerűen a differenciális tanításelmélet vázlatát (micsoda szerénység!) dolgozta ki, hanem megteremtette az alapját egy tanulás- és tanulóközpontú tantervi paradigmának, mind pedagógiai, mind oktatáspolitikai szempontból. Ars poeticájának lényege valóban a „pedagógia a különbségek világa” gondolat volt. Több évtizedes tudományos és közéleti munkásságát ennek szentelte. Ahogy példaképe, tanítómestere Kiss Árpád fogalmazott: „A kereső és minden nemzedékkel újabb élmények és tapasztalatok hatása alá kerülő emberiség és emberi tudomány mindig újból érték, mindig más értelmet olvas ki a múltból, mindig tökéletesebb célokat tűz ki maga elé, vél megvalósíthatónak a nevelésben.”¹³

Báthory Zoltán ennek szellemében cselekedett, és maradandót alkotott.

⁹ I. m.: 39. old.

¹⁰ I. m.: 46. old.

¹¹ I. m.: 133. old.

¹² Báthory Zoltán: *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkönet Kiadó, Budapest, 2001. 8. old.

¹³ Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000. 9. old.

Ollé János

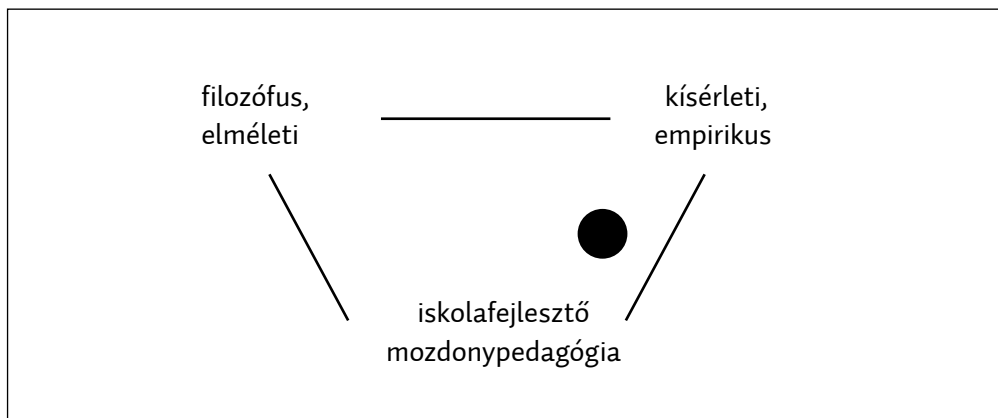
Egyensúly és harmónia Báthory Zoltán didaktikájában

A nevelésről, oktatásról, pedagógiáról való gondolkodás sokszínűségének alapja, hogy a kutatók, szakírók, fejlesztők, oktatók, pedagógusok, szülők mind-mind jelentősen más szemszögből közelítenek ugyanazon jelenségek felé. A tanulás, tanítás és az iskola világa dinamikus terület, ahol alig vannak általános érvényű és mindenki által érthető, elfogadható kijelentések, szabályszerűségek.

A PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS „ERŐTERE”

A társadalmi közbeszédben, az iskolai hétköznapi tanári gyakorlatában két szélső nézőpontot szokás megfogalmazni: az elmélet és a gyakorlat szemléletmódját. A tanárképzésben és tanár-továbbképzésben a gyakorlat vélt vagy valós távolsága, az iskolai hétköznapiakban pedig a körülmények és a szereplők által kirajzolt korlátok és az elméleti lehetőségek távolsága okozza a le nem zárt viták jelentős részét. A tudományos kutatás világában hasonló módon megfigyelhetünk két élesen távolságtartó nézőpontot: a filozófikus és a mérésekre épülő empirikus szemléletmód különbségét. Az előbbi a kutató szemléletmódját, komplex modelljeit és személyes véleményét állítja szembe az utóbbinál alapvető fontosságú adatokkal, tényekkel, következtetésekkel. A szélsőséges nézőpontokat összekapcsolva, a pedagógiai gondolkodás „erőterét” az 1. ábra mutatja.

1. ÁBRA: A pedagógiai gondolkodás „erőtere”



Az iskolafejlesztő nézőpontjában egy sajátos, egyedi pedagógiai gyakorlat fejlesztése áll, amelynek a fejlesztő is részese. Ha a hétköznapi pedagógusa saját tevékenységét, illetve a környezetét fejleszti, akkor válik úgynevezett „mozdonypedagógussá”, aki a megvalósítható, mások által is közvetlenül látható jó gyakorlattal magával ragadja a többieket. Nem tulajdonít nagy jelentőséget az elméleteknek, hiszen a hétköznapi gyakorlatában él. Ritkán válik kutató pedagógussá, aki saját magán és a környezetén kísérletezve, igazolt mérésekkel alátámasztva fejleszt, sokkal inkább a megérzései, tapasztalatai vezetik. Távol állnak tőle azok a tudományos vizsgálatok, amelyeknek számára már semmi kapcsolódása nincs a saját gyakorlatához.

Az elméleti pedagógia képviselői olyan neveléstudományt szeretnének, amely általános érvényű és időben állandó, ugyanakkor minden általuk elfogadott pedagógiai axiómákból levezethető. Nem keresik a kapcsolatot a gyakorlattal, hiszen az általános érvényű elméleti modellek alapján ezek csak egyetlen lehetőséget képviselnek, ami megismételhetetlen és kiismerhetetlenül sokszínű. Az elméleti pedagógia és a „mozdonypedagógia” között találhatjuk azokat az iskolakísérleteket, amelyek egy modell példa értékű megvalósítását tűzték ki célként. Ide sorolhatjuk az iskola, mint szervezett, intézményesült oktatás ellen szólókat, de ide tartoznak az egy-egy iskolaalapító, reformer elméletét gyakorlatként következetesen megvalósítók is. Elméletből kiinduló, egyedi jó gyakorlatot megvalósító tevékenységüktől a legtávolabb az objektív, kutatásokra építő neveléstudományi gondolkodás áll.

A kísérleti, empirikus neveléstudomány a valóság objektív megismerésére épül. Kidolgozott kutatás-módszertani apparátusa, egymásra épülő, tervezett és célzott kutatásai alapján leginkább a természettudományokhoz igyekszik hasonlítani. A vizsgálatok alapján feltárt tények és az ezekből megfogalmazott állítások, következtetések szerint épül. Alapvető célja, hogy neveléstudományi összefüggéseket, törvényszerűségeket, általánosítható különbségeket fogalmazzon meg. A legnagyobb távolságot a túlságosan szubjektívnek tartott elméleteket egyedi formában megvalósító iskolareformerektől tartja, mert a jól működő egyedi gyakorlatok (gyakran személyekre visszavezethető) okait az általánosításra törekvő módszertani apparátusa nem tudja értelmezni.

Az empirikus pedagógia és az elméleti pedagógia közötti, sokak által üresnek gondolt területen helyezkednek el azok a kutatók és kutatások, amelyek nehezen találnak kapcsolódást a hétköznapi pedagógiai jelenségekkel. Gyakran módszertani öncélúsággal vádolhatók, amit a tudományos közösség számára értékes, de a pedagógiai valóság számára értelmezhetetlen és gyakran felhasználhatatlan eredményeik sem tudnak feledtetni.

A kísérleti, empirikus nézőpont és az egyedi jó gyakorlatokat bemutató „mozdonypedagógia” között találhatjuk az általános iskolafejlesztéseket, a hétköznapi pedagógiáját kiszolgáló neveléstudományi kutatásokat. Ebből a nézőpontból egyszerre fontos a tudományos kutatásokat jellemző módszertani megalapozottság, az igényesség és következetesség, az általános szabályszerűségek és bizonyítható törvényszerűségek szem előtt tartása, illetve a hétköznapi pedagógiai gyakorlat fejlesztésének kiemelt célja. A valósággal kapcsolatot tartó, a mindennapok problémáira is megoldást kereső tudományos gondolkodás megfelelő vonatkoztatási rendszert ad a fejlesztéseknek, de a gyakorlattal való szoros kapcsolata

a hétköznapiakban is fontos problémákra irányítja a figyelmét. Báthory Zoltán didaktikáját, pedagógiai, neveléstudományi szemléletmódját ide, az empirikus kutatás és a hétköznapi iskolájának fejlesztése közé sorolhatjuk.

A SZEMLELETMÓD EGYENSÚLYA

A „Tanítás és tanulás”, illetve a „Tanulók, iskolák – különbségek” erőssége, hogy a pedagógiai gondolkodás erőterében elfoglalt egyértelmű helyzetük ellenére szerzőjük nem tévesztette szem elől az általános elvek, meghatározó elméletek szakíróinak tevékenységét sem. „Egy differenciális tanításelmélet vázlatában” elfér egymás mellett néhány, nagy jelentőségű gondolkodó és a fejezetek bevezetőjeként használt fényképük, az alapelvek, a gyakorlatok sokszínűsége és problématérképe, a nemzetközi kutatások eredményei és az osztálytermi jelenségek komplexitását, illetve életszerűségét bemutató Karinthy-idézet is.

A didaktikai jellegű könyvek erőssége, hogy a kutatás és az iskolafejlesztő gyakorlat közötti nézőpontból is képesek sorra venni a lényeges kérdéseket. A tudományos kutatások eredményei csak ott és akkor kerülnek előtérbe, ahol valóban szükség van rájuk. A módszertani öncélúságtól távolságot tartó szemlélet megmutatja az olvasónak, hogy ha valamit képes a neveléstudomány kutatni, az még nem elég indok arra, hogy ezt meg is mérjük, vagy szükségszerűségből és hagyományból idézzük. A szerző mindezek ellenére nem esik abba a hibába, hogy csak a modelljét megerősítő tényeket keresi és fogadja el.

A DIDAKTIKAI MODELLEK ÉS A TARTALOM HARMÓNIAJA

A didaktika modellekben való megjelenése alapvetően német sajátosság, az angolszász területen inkább nevelés- és oktatáslélektani szemléletmódra épülő pedagógiával találkozhatunk. A német didaktikában az 1960-as évektől kezdődően csaknem 30 különböző modell jött létre. A legfontosabb modellek szerzői¹ kivétel nélkül egy vagy legfeljebb néhány kategóriafogalmat kiemelnek a többi közül és ehhez képest építik fel a teljes elméletet.

A hazai didaktikában, a Nagy Sándor–Falus Iván-féle modell fejlődését követve minél inkább előre járunk, annál inkább tapasztalhatjuk, hogy nincs kiemelt fogalom, a modell vezérfonala egyforma távolságot tart a fokozatosan bővülő kategóriafogalmaktól és alapkérdésektől. A kezdeti és a jelenlegi állapot között a legnagyobb eltérés a fokozatosan differenciálódó területek jelentősége, ami egymáshoz viszonyított arányukban is jól megfigyelhető.

A Nagy József–Csapó Benő-féle neveléstudományi iskola didaktikájának középpontjában az egyén fejlesztése áll, és ehhez igazodik minden fogalom, illetve alapkérdés.

A Kiss Árpád–Báthory Zoltán-féle didaktika csak részben igazodik a hagyományos értelemben vett, zárt belső szerkezettel jellemezhető modellekhez. A statikus kategóriafo-

¹ Például: W. Klafki, P. Heinmann, W. Schulz, F.v. Cube, Chr. Möller, M. Bönsch, W. Peterssen, D. Lenzen, R. Biermann, W. Popp, H. Rumpf, K. H. Flechsig, R. Winkel

galmak helyett inkább dinamikus mozgatórugók jellemzik, ahogy az állapotok elemzése helyett működés közben igyekeznek megragadni a tágabb értelemben vett közoktatási, illetve szűkebben értelmezhető iskolai és osztálytermi folyamatokat. Báthory Zoltánnál a dinamikus alapkérdések a következők: motiválás, aktivizálás, megerősítés, különbségek, illetve meghatározó szerepe van a tanterv, tanulásszervezés, értékelés kérdéseinek is.

TANULSÁGOK ÉS KIHÍVÁSOK

Jelenleg a didaktikai érdeklődés középpontjában a pedagógusszerep, a képességfejlesztés és a teljesítménymérés áll. Ezek a területek foglalkoztatják a kutatókat, ezeken a területeken születnek a legfontosabb eredmények. Az egyensúly és a harmónia a lezárt modellekben még megvan, de az aktuális kutatásokban már jól megfigyelhető, hogy más kutatási problémák háttérbe szorultak. A specializálódó kutatások mellett alig foglalkozunk tanórákutatással. Nem vizsgáljuk az oktatás folyamatát, az osztályterem jelenségvilágát, pedig a kutatási technológia és módszertan fejlettsége ezt már képes lenne hatékonyan támogatni. Az információs társadalom megváltoztatja az iskola környezetét, hatással van az iskola belső világára, folyamatosan formálja a tanulásról való gondolkodást, és ezáltal olyan új kérdéseket vet fel, mint az informális tanulás, hálózati tanulás. Ez a korszak az egyéni kutatások helyett sokkal inkább a kutatócsoportok világa. A kutatási területek eredményességhez szükséges specializációja azonban nem terelheti el a figyelmet az alapkérdésektől és az új kihívásoktól, hogy egy későbbi korból visszatekintve ne az egyensúly és harmónia hiányával szembesüljünk.

IRODALOM

BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás. Egy rendszerszemléletű didaktika vázlata*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1988.

BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1992.

Falus Iván

Hozzáadott remény

Ezt a parafrázist választotta Báthory Zoltán az életművét összegző, 75 éves korában megalkotott „önarcképének”¹ címűl. Soha nem állította, hogy ott jött létre igazi érték, ahol ő munkálkodott, de mindig remélte, hogy képes hozzáadni keveset vagy többet a magyar és az egyetemes neveléstudományhoz, az iskolai gyakorlathoz. Volt néhány vezérlő eszméje, amely áthatotta munkásságát lett legyen empirikus kutató, iskolában tanító pedagógus, oktatáspolitikus, tudományszervező, intézeti igazgató, vagy éppenséggel az akadémiai tudományos bizottság elnöke.

Tudós kollégáim után, akik részleteiben ragadták meg tudományos munkásságának egy-egy sarokkövét, színterét, számomra nem maradt más, minthogy meginduljak ezen vezérlő gondolatok, hit és elkötelezettség nyomán, s a részterületeken igyekezzem tetten érni a Zolit² mindig is jellemző emberi arculatot.

Három ilyen vezérfonalat véltem felfedezni Zoli életében és munkájában:

- demokratizmusát,
- törekvését az egzakt, bizonyított tényekre, valamint
- a társadalom, az iskola, a gyakorlat szolgálatát.

A demokratizmus volt talán az az eszme, amelyet társas kapcsolataiban ugyanúgy követett, mint elméleti munkáiban, oktatáspolitikai gyakorlatában. Abban a szerencsében volt részem, hogy végzős hallgatóként pedagógiai szakmai gyakorlatra az akkori Országos Pedagógiai Intézetben Zoli szakmai irányítása alá kerültem, pontosabban, munkatársa lehettem. Az első perctől kezdve, tegeződve, az őt foglalkoztató kérdések lényegét osztotta meg velem, tanácsot kért és véleményt mondott. Csak az képes rögtön feladni a rangjából, pozíciójából kijáró védőkorlátokat, és csupán felkészültségét, emberségét, intelligenciáját állítani partnerével szembe, akinek kellő muníciója van ehhez, aki semmiféle távolságtartásra nem kényszerül.

A 70-es években az IEA-mérések közös elemzése során nem gondolta volna senki sem, aki belépett az OPI síófoki üdülőjének kis szobácskája, hogy ő ennek a csoportnak a vezetője. Nagy tisztelettel fordult minden gondolathoz, nagy alázattal viseltetett az ügy iránt.

¹ BÁTHORY, 2006a.

² Engedtettsék meg ebben a szerkesztett változatban is keresztnévén említenem Báthory Zoltánt, nem a tiszteltettség, hanem éppen az emberi minőség előtti főhajtás kifejezésekként.

Két évtizeddel később minisztériumi szobájában ülve, tervezgetve a *Pedagógiai Lexikont*, sorra jöttek be kollégái, főosztályvezetők, előadók, ügyintézők – mindenki Zolinak szólította –, és ő azonnal a megoldandó probléma lényegére tért. Ezt nevezik demokratikus légkörnek. Ez sugárzott belőle, körülötte.

Zoli volt ő mindig mindenkinek. Kivéve az utolsó évet. A korházban Báthory Zoltánt keresve, sokszor tanácstalan nővérekkel akadtam össze, majd gyorsan mosoly, kedvesség ült ki az arcukra: ja, a Zoli bácsit tetszik, és már vezettek is szeretett betegükhöz. A másik ember tisztelete ekkor már főként az ő irányába nyilvánult meg.

De, nézzük, hogyan tükröződik ez az emberi vonás az életműben, a publikációkban. Munkáiban a demokratizmus gondolata egyfelől az oktatási rendszer demokratizmusát jelentette, az arra való törekvést, hogy az iskola az esélyegyenlőség irányába hasson. Már a kezdeti mérésekben felfigyelt a különböző települési környezetben, eltérő szociális háttérrel rendelkező iskolák tanulóinak teljesítményei között megmutatkozó különbségekre és kereste is ennek okait.

„[...] a fővárosban a vidékhez képest több 5-öst és 4-est, illetve kevesebb 2-est adnak. Vajon ez azt jelenti, hogy a fővárosi tanulók azért érnek el jobb osztályzatokat, mert többet tudnak, mert alkalmasabb szakemberek jobb módszerekkel tanítják őket, vagy azért, mert a családok, a környezet szociális-kulturális szintje magasabb, mint vidéken?” (BÁTHORY 1968) – írja egy a tantárgyi osztályozásról 1968-ban megjelent tanulmányában.

2003-ban a méréses kutatásokat elemző tanulmányában markánsabbá válik ez a hang:

„A hazai és a nemzetközi kutatások már a pártállam idején (a hatvanas és a hetvenes években) feltárták az iskolázás – az iskolai-pedagógiai hatásrendszer – rendkívül erős társadalmi determinációját. Az is kiderült, hogy az iskolai-pedagógiai hatásrendszer nem képes ellensúlyozni ezt az átlagon fölüli társadalmi meghatározottságot. E két jelenség együttes következményének tulajdonítható a tanulók iskolai esélyeinek rendkívül nagy egyenlőtlensége, illetve az egyenlőtlenség növekvő trendje. Ezt a jelenséget a demokratikus rendszerváltás után sem sikerült megállítani, sőt az egyenlőtlenségek tovább növekedtek” (BÁTHORY 2006).

Innen egyenes gondolatmenet vezet el a hozzáadott érték fogalmáig. „Ha látjuk, hogy az iskolák értékelése nincs tekintettel arra, hogy milyen szociális háttérű tanulókkal éri el a jó eredményeket, akkor ez oda vezet, hogy a jó iskolák a jobb helyzetű tanulókat vonzzák majd magukhoz. Ezért szükséges az iskolák értékelésénél a pedagógiai hozzáadott értéket használni mérceként.” – fejtegette nagy figyelmet kiváltott, a *Pedagógusképzés* című folyóiratban 2004-ben megjelent tanulmányában (BÁTHORY 2004).

Ebben a tanulmányban megkísérli feltárni a hozzáadott érték okait.

„Azt kellene megállapítani, hogy mi az iskolai bemenet és az iskolai kimenet közti különbség. Feltételezésünk szerint a különbség (ha van) nagyrészt az iskolai-pedagógiai hatásrendszernek tulajdonítható[...]

Látható tehát, hogy a pedagógiai hozzáadott érték relatív mérőszám, amely nemcsak az adott iskolára jellemző pedagógiai teljesítményt jeleníti meg, hanem azt a szociológiai hátteret is, amelyben a pedagógiai teljesítmények keletkeznek.

A hozzáadott érték keletkezésének tisztázása az elsőrendű feladat. Mi rejlik a hozzáadott érték fogalma mögött; milyen az a pedagógiai kultúra, amely magas hozzáadott értéket generál? Van-e az iskolák pedagógiai kultúrájának oktatáspolitikai vonzata? Első megközelítésben a hatékony iskola pedagógiai kultúrájában feltételezhetjük az iskola tanárainak és tanítóinak magas innovációs késztetését (modern, nyílt emberek), a pedagógus-tanuló kommunikáció magas színvonalát, emberi melegségét, a menedzsment hatékonyságát, az iskola és környezete (fenntartó, szülők) harmonikus viszonyát, az iskola nagyfokú alkalmazkodási képességét tanítványai értékeihez, érdekeihez és érdeklődéséhez, valamint a környezet elvárásaihoz.

Rövidebben talán azt mondhatnánk, hogy annak az iskolának a pedagógiai kultúrája sikeres, amely autonóm szervezetként működik, minden szakmai kérdésben szakszerűen, a pedagógiai racionalitásnak megfelelően tud dönteni. Ezzel összefüggésben azt az oktatáspolitikát nevezhetnénk »iskolabarátnak«, amely az iskolák autonómiáját politikai eszközökkel biztosítja[...]

Ez a lista megerősíti azok nézetét, akik az iskolai-intézményi hatékonyság legfontosabb feltételének az iskolai autonómiát tekintik, amely lehetővé teszi, hogy a helyzethez igazodó, szakszerű döntések helyben – és ne az iskolák világtól távoli íróasztaloknál – születessenek.

Az oktatáspolitikai feladata pedig úgy fogalmazható meg, hogy teremtsen olyan igazgatási kereteket, amelyek lehetővé teszik az iskolák és testületeik autonómiáját, és megvédi azt minden illetéktelen beavatkozással szemben” (BÁTHORY 2004).

Demokratizmusának jellemzője az is, hogy nem csak az elit, a gimnáziumokba járó tanulók sorsa érdekelte. Ma különösen tanulságosak azok az írásai, amelyek a szakiskolák kérdésével foglalkoznak.

„Megoldást kell találni a jelenlegi szakiskolák működésének javítására. A szakiskolai tanulók sem kerülhetnek ki a NAT védőernyője alól, a 10 éves általános képzés kötelezettsége rájuk is vonatkozik. A tanárképzést is hozzá kell igazítani a változásokhoz. Az már bizonyosra vehető, hogy a mester szintű középiskolai tanárok az 5-től a 12. évfolyam végéig érvényes szaktanári képesítést szerezhetnek. Ez maga minőség-javulást eredményezhet[...] A magyar közoktatásban ugyan van reform, de nincs reformkoncepció. Így nem csoda, hogy közoktatásunk kétségtelenül legsúlyosabb jelenlegi problémája, az iskolák és iskolatípusok közti különbségek nagysága és növekvő trendje, tovább növeli az amúgy is jelentős egyenlőtlenségeket és hozzájárul a társadalom polarizációjához és szegregációjához” (BÁTHORY 2006b).

A demokratizmus másik megjelenési formáját számára az oktatásügyben a pedagógusok partnerként, nem a központi akarat végrehajtóiként történő kezelése jelentette.

„mintha nem kapna elég méltánylást az a körülmény, hogy az önállóság az iskolai tanulásszervezés és pedagógiai munka természetes feltétele. S mivelhogy az oktatáspolitikai és az oktatásirányítási évtizedek óta felül hozott döntések végrehajtására kondicionálta a magyar pedagógusokat, túlzottan nem nagy csoda, hogy a pedagógusok jelentős része politikai trükknek vagy felülről adott »ajándéknak« tekinti az önállóságot” (BÁTHORY 1987).

Ezzel a gondolattal kapcsolódott össze az iskola és a pedagógus autonómiájáról vallott felfogása is. Több tanulmányában is dühödten támadt arra a nézetre, amely a pedagógus szabadságát a módszertani szabadságra igyekezett korlátozni.

Glaser szabadságértelmezését magáévé téve a tananyag, sőt, egyes esetekben még a személyes célok megválasztásának a szabadságát is indokoltak találta.

„Glaser rendszerében az első fokozaton nincs szükség adaptivitásra (hagyományos tanítás). A tanár – vagy mert érzéketlen a különbségek iránt, vagy mert erősen homogén csoportot tanít – nem érzi szükségét a tanulók közti különbségek figyelembevételének. A második fokozaton a tanár elsősorban metodikai eszközökkel próbál illeszkedni tanítványai eltérő jellegzetességeihez. Mindenkinek ugyanazt tanítja; csak némileg másként. Ha a módszertani adaptivitas nem bizonyul sikeresnek, akkor felmerülhet a tananyag, a tartalom differenciálásának szükségessége.

Az adaptivitas harmadik fokozatán a tanár már eltér az egységes tananyag-előírásoktól, és eldönti, hogy a tananyag belső szerkezete szerint (pl. törzsanyag-kiegészítő tananyag; vagy lényeges-lényegtelen ismeretek stb.) melyik tanítványnak mit tanítson. A tananyag további differenciálása jellemzi a negyedik fokozatot. A tanár ekkor már speciális korrekciós, kompenzáló, illetve dúsító, fejlesztő programokat ad tanítványainak, és feladatrendszerekkel (nívófeladatokkal) dolgozik stb., végül az ötödik fokozaton az addig egységes és mindenkire érvényes célok és követelmények differenciálására kerül sor.” Mindezeket 1987-ben írta (BÁTHORY 1987).

Ennek a szemléletmódnak egyenes következménye volt tantervelméleti felfogása: minél kevesebbet határozni meg az országosan egységes tantervben, és minél nagyobb szabadságot adni a helyi viszonyokat jól ismerő, az azokhoz alkalmazkodni képes pedagógus számára. Hitt a pedagógusok alkotó erejében, jóllehet, látta, hogy a végrehajtói szerep hátrahagyása, a kreatív alkotó szellemiség kibontakozása hosszú időt igényel. Meg volt győződve arról, hogy nem lehet, nem szabad a pedagógusok tevékenységét túlszabályozni, mert akkor nem képesek alkotó erejük fejlesztésére, kifejtésére.

„A helyi tantervek összeállításának azonban nemcsak kívülről támogatott rendszerét képzelhetjük el, hanem az iskola tanítói és tanári karától (a munkaközösségtől) eredő, belső, innovatív módját is. A minőségi követelmények teljesülése esetén a pedagógusok saját programjai és taneszközei a helyi tanterv rangjára emelkedhetnek – remélte 1991-ben” (BÁTHORY 1991).

Minden pedagógiai kérdésben a pedagógusokat, munkaközösségeiket és testületeiket kell mérvadónak tekinteni. A pedagógusok nem „új” vezetőkre vágnak, akik közlik velük teendőiket, hanem saját maguk akarnak az iskolai-pedagógiai folyamatok megszervezőivé és felelős végrehajtóivá válni. A siker egyedüli garanciája, hogy az oktatásirányítás reformja rövidesen a tanárok reformjává szélesedik – hitte a rendszerváltás mámorában írott Négy tétel a magyar pedagógia megújításához című tanulmányában (BÁTHORY 1990).

Talán azt sajnálná életművének utóéletét látva, hogy a pedagógus szabadsága, amely őt alkotó értelmiségivé teszi, nem teljesedik ki reményei szerint. Meglepődne azon, hogy egy a közelmúltban megjelent, a pedagógiai rendszerről szóló könyv (FALUS IVÁN – KÖRNYEI

LÁSZLÓ – NÉMETH SZILVIA – SALLAI ÉVA 2012) írásakor milyen csatát kellett vívni annak érdekében, hogy érvényesülhessen a pedagógus kezdeményező, alkotó, kreatív alkalmazó erejébe vetett hit.

Nem állnak még rendelkezésre egzakt adatok annak meghatározására, hogy megfelelő környezetben, támogatással meddig növelhető a pedagógus önállósága, autonómiája. Jelen sorok írója is osztozik Báthory Zoltánnak abban a felfogásában, hogy nem szabad a ma dolgozó pedagógusok manifesztálódott alkotóképességét tekinteni mércének. A körülmények alakítása révén a pedagógus egyre inkább alkotó értelmiségivé válik, ha viszont mechanikus végrehajtoi szerepre kárhoztatjuk, nem bízva alkotó erejében, fejlődési képességeiben, alkalmazkodni fog a végrehajtoi szerephez. És, mint ez jól ismert, a pedagógus személyisége jelentősen hat növendékeinek formálódására. Könnyű belátni mindennek a társadalmi következményeit.

Az egzaktásra, a bizonyított tényekre való törekvése kettős célt szolgált. Egyfelől Kiss Árpád és Szokolszky István nyomdokain elindulva kérlelhetetlen ellenfele volt a filozofikus, a gyakorlat igényeit sokszor figyelmen kívül hagyó pedagógiai irányzatnak. Nevezziük nevén, a Nagy Sándor didaktikai felfogását mintegy a mesterét, Kiss Árpádot vele szemben védeni akaró ifjú tanítványtól fokozatosan haladt a másik paradigma értékeinek elismeréséig, az abban megfogalmazott korszerű gondolatok feltárásáig. Ez a változás nyomon követhető didaktikáinak szemléletmódján is, de főként abban a beszédben, amit az e tekintetben bejárt hosszú út végén, egy Nagy Sándornak szentelt emlékülésen mondott el.

Az egzakt tényekre törekvés másfelől az oktatásirányítás egyértelműen célorientált, sokszor voluntarista, a gyermeki igényeken és lehetőségeken átlépő irányzatai ellen irányult. A visszacsatolással akarta módosítani, az iskola számára elfogadhatóbbá tenni a célokat.

Végigkísérve azt a fejlődési utat, amit Zoli bejárt a 67-es tanulmánytól, ahol a mérés, pontosabban a felmérés első lépéseit teszi meg annak érdekében, hogy a csak deduktív állításokból, irányelvekből, jobb esetben filozófiai alapokból levezetett, ha tetszik felépített, a bizonyítatlan vélekedésekből kikerekedő pedagógia helyére egy tényeken alapuló pedagógia irányába a kezdő lépéseket tegtegye, szóval ezektől a kezdő lépésektől eljutva a pedagógiai méréseket szintetizáló tanulmányáig a magyar neveléstudomány fejlődésének útja követhető nyomon. Számos példával volna igazolható, hogy a méréses módszerek, egy korszerűbb kutatómódszertan kialakítása irányába párhuzamosan, néha egymásra is figyelve haladt Szeged, az OKI és bizonyos szempontból az ELTE is. Van, aki előbb tudta, hogy hogyan kell mérni, mások azt, hogy mit kellene mérni, és Zoli, az IEA-mérések tapasztalatait, metodikai tudását megtanulva azt, hogy mit, miért és hogyan célszerű mérni.

De eddig hosszú volt az út.

Képzeljük magunk elé 67-et, 68-at. Kiss Árpád tanította ekkor az ELTE-n a kutatómódszertant, nem egyszer belegabalyodva az átlag és a szórás kiszámításának manuális módszereibe. Ekkor számítógép még nem volt, de az egyetemen még valamire való zsebszámológép sem. Papíron, illetve Árpád bácsi a táblán szorozott, osztott, és adott össze. Valahogy a gyökvonással is megbirkóztunk. Ekkor fedezte fel Zoli, hogy milyen hasznos lehet megtudni, hogy az egyes tantárgyak átlagai hogyan alakulnak az egyes iskolákban, egyes településeken, és hogy milyen izgalmas a szóródás vizsgálata.

Arra is rájött nem sokkal később, hogy a mérést két ponton kell elvégezni, a bemenet és a kimenet oldalán, s az is jó, ha a közte lévő folyamatról is vannak objektív adataink.

„Ha valaki megkérdezné, hogy a reform bevezetése előtti évekhez képest mennyivel jobbak a tanulói teljesítmények ma, csak benyomásokra, többé-kevésbé felszínes következtetésekre, néhány kisebb felmérésre tudnánk hivatkozni. Országos mérések segítségével lehetne tisztázni a nevelési rendszer két oldala – a szellemi, személyi és anyagi befektetések, illetve a tanulók tudása – közti kölcsönhatások törvényszerűségeit.” – érvel az IEA-program mellett 1970-ben (BÁTHORY 1970), majd így folytatja a gondolatot nyolc évvel később:

„Az értékelés tehát arra irányul, hogy a célt – ha kell – korrigálhassuk, a folyamatot pedig optimalizálhassuk. Az értékelésnek ez a dinamikus felfogásmódja a kibernetika visszacsatolás (feedback) fogalmából ered” (BÁTHORY 1978).

Már ez a bemenet/kimenet gondolata is a kibernetikai megközelítésből származott, de aztán a visszacsatolások hálózata, amelyet oly szépen fejtegetett több tanulmányában, határozottan a kibernetikai szemlélet térhódítását jelezte. Nem öncélúan. Itt már határozott oktatáspolitikai álláspont rejtőzött a „tudományos” érvrendszer mögött. Nemcsak azt kell figyelniük, hogy a kormányzati célok megvalósulnak-e, hogy a pedagógiai célrendszert sikerül-e politikai megfontolások alapján meghatározni, hanem azt is, hogy ez hogyan működik az iskolában. Adatokat kell gyűjteni az alkalmazás eredményességéről, és ezt figyelembe véve kell módosítani a központilag meghatározott célokat. Ma ez közhelynek tűnik, de ekkor a hatvanas évek végét, a hetvenes évek elejét írjuk. Ennek bizony nagy jelentősége volt. A tudomány nem alapulhatott tovább deklarációkon, az oktatásirányításnak figyelembe kellett vennie ezután a visszacsatolásból származó eredményeket, és általában az oktatáspolitikát nem kerülhette meg a továbbiakban a kutatást, az oktatáskutatókat. Az erjedés könnyen lemérhető a 72-es párthatározatot megelőző vizsgálódásokon, majd a közoktatás fejlődését szolgáló központilag támogatott kutatásokon. (Pl. 6-os számú kutatási főirány).

Felfogása, hite szerint minden kutatás végső célja a gyakorlat jobbítása. Egész életében, kutatómunkájában mindig az foglalkoztatta, hogy a gondolatok hogyan válnak valóra. Ezért is ment el először az Országos Oktatástechnikai Központba, ahol a modernizációs törekvések iskolai meghonosítása volt a cél, majd később ezért vállalt minisztériumi tisztséget.

A „gondolatok valóra váltása (volt a vonzerő számára – F. I.) – még ha ezek a gondolatok nem kisajátíthatók is, még ha a gondolati termék nem is tökéletes – mámoros érzés egy kutatónak, legalábbis egy olyannak, aki én vagyok” – vallja önarcképnek szánt könyvében (BÁTHORY 2006a).

És valóban, a gyerekeknek, a tanároknak, az iskolának és ezen keresztül az országnak használni – nem ez-e egy igazi neveléstudományi kutató legnemesebb feladata? Nem gondolataink valóra váltására kellene-e végső soron törekednünk? Gyakorta vetődik fel bennem ez a kérdés, látván a kutatók fanyalgását az oktatáspolitikával való együttműködéstől, és rettenettel nézve scientometria mindenhatóságát, az MTMT-ben hitelesített publikációk és hivatkozások fetiszizálódását. Ezen a mércén mérettetünk meg, az oktatásügy fejlesztése, az iskola jobbítása másodlagos, esetenként rangon aluli. Mit szólna ehhez Zoli?

„Kifejezetten veszélyesnek tartom a konzervatív erők felerősödését és ezzel párhuzamosan az oktatásirányítás recentralizálása iránti hajlam jelentkezését. Nem mindegy, hogy a régi magyar hagyományok, vagy a jelenlegi nyugat-európai tendenciák válnak meghatározóvá. Érvelésemben mindig ez utóbbiak fontosságára igyekeztem rámutatni. Szerintem ez az út vezet el a magyar iskolát Európához, miközben senki sem gondolja azt, hogy nemzeti hagyományait fel kellene adni” (BÁTHORY 1990).

Zoli 2011-ben meghalt. Ezeket a sorokat 1990-ben írta.

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (1968): A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1077–1083. o.
- BÁTHORY Zoltán (1970): Az IEA-program Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 286–294. o.
- BÁTHORY Zoltán (1987): A tanári önállóság és a tananyag. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 643–651. o.
- BÁTHORY Zoltán (1990): Négy tétel a magyar pedagógia megújításához. *Köznevelés*, 19. sz. 9–10.
- BÁTHORY Zoltán (1991): Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 5–12. o.
- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata* 3., átdolgozott kiadás, OKKER, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, 8. 3–19. o.
- BÁTHORY Zoltán (2004): Hozzáadott remény. Módszertani tanulmány. *Pedagógusképzés*, 4. 9–20. o.
- BÁTHORY Zoltán (2006a): *A hozzáadott remény*. Sorozatszerkesztők: Kovács Zoltán, Perjés István. Aula, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (2006b); Közoktatási reformmozaik. *Iskolakultúra*, 3. 3–10. o.
- FALUS Iván – KÖRNYEI László – NÉMETH Szilvia – SALLAI Éva (szerk., 2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*, Educatio, Budapest.

Bognárné Rocsis Judit

A pedagógiai értékelés tervezésének egy lehetséges útja a felsőoktatásban

„*A tanítás – tanulás rendszerszemléletében azt a műveletsort nevezzük értékelésnek, amikor a tanítás – tanulás eredményéből kiindulva keresünk összefüggéseket a tanítás célja (követelményei), a folyamat és a tanítás – tanulás résztvevői, a tanulók között*”.¹ Az értékelés szóhoz szorosan kapcsolódik nemcsak alakilag, hanem tartalmában is az érték szavunk. Az értékelés folyamatának tervezésénél határozzuk meg azokat az értékeket, amelyeket számon kérünk az oktatás folyamán. A felsőoktatás gyakorlatában is tapasztalható, hogy minden oktatónak más az értékrendje, a teljesítmények értékelésének kategóriái, szintjei, hiszen van, aki inkább a tényismereteket, a tárgyi tudást kéri számon, van, aki a tudás alkalmazhatóságát nézi, a kompetenciákra helyezi a hangsúlyt. Az értékelés megtervezésekor valójában indikátorokat, azaz mérhető, számszerűsíthető információkat állapítunk meg értékrendünknek megfelelően.

BEVEZETÉS

A pedagógiai értékelésnek visszacsatoló, megerősítő, informáló funkciója van, amely során a hallgatói teljesítmény értékelése mellett az oktatási folyamat eredményességét és egyben az oktatói tevékenység hatékonyságát is mérjük.

A felsőoktatásban feltétlenül – minimálisan – számolni kell a következő rendszerelemekkel, továbbá azzal, hogy miként és mennyiben határozzák meg a pedagógiai értékelésünk tervezését az egyes elemek:

- a hallgató a vele szemben támasztott elvárásoknak, követelményeknek eleget tud-e tenni;
- az oktatási folyamatban az információátadás módja megfelelően megválasztott-e, az alkalmazás, a megértés megvalósulhat-e;
- az oktató jól választotta-e meg a célokat, a követelményeket;
- tervezetünk az egyetem által elvárt minőségi szinthez igazodó-e;
- hazai, nemzetközi elvárásoknak meg tudunk-e felelni;
- a tanulmányi és vizsgaszabályzat törvényességének megfelel-e.

1. ÁBRA: A pedagógiai értékelés tervezését meghatározó legfontosabb modulok a felsőoktatásban



Már az értékelés folyamattervezése során meg kell határoznunk a visszacsatolás módját, idejét és gyakoriságát. A felsőoktatás gyakorlatában a pedagógiai értékelés tervezésének időtartama (általában) egy félév, ez alatt válnak nyilvánvalóvá a kurzus teljesítésének problémái, tanulási, elsajátítási nehézségei.

Mivel „... az értékelés a tanítás-tanulás olyan rendszerkomponense, mely az egész rendszer működésére kihat”², ezért nézzük meg, hogy a pedagógiai értékelés tervezéséhez az egyetem, az oktató szempontjából milyen szabályzók, dokumentumok ismerete szükséges, illetve milyen feladatok következnek mindezekből az eredményes működés érdekében.

A FÉLÉV MEGKEZDÉSE ELŐTTI TEENDŐK

I. A szabályzatok áttekintése, a törvényesség biztosítása

A felsőoktatási törvény 35.§ (2) pontja kimondja: az oktató kötelessége többek között az, hogy a jóváhagyott tanterv szerint oktasson és értékeljen, munkája során figyeljen a hallgató egyéni képességeire, tehetségére, fogyatékoságára.³

A modelltanterv alapján meghirdetett kurzusokra vonatkozóan először is fontos végiggondolni az adott egyetem tanulmányi és vizsgaszabályzata szerint a hallgatók tájékoztatásának szabályait. A hallgatókat a félév elején tájékoztatni kell többek között a tantárgy nevéről, a tanórák számáról, kreditértékéről, kódjáról, a tantárgy órarendi beosztásáról, a tantárgy felelőséről, előadójáról, a tantárgy szakmai tartalma elsajátításának céljáról, tematikájáról, a megszerzendő ismeretekről, az évközi tanulmányi követelményekről, a megszerzett ismeretek, elsajátított (rész)kézségek és kompetenciák értékelésének (félévközi jegy vagy vizsgajegy) módjáról, az értékelés módszeréről. További elvárásként jelenik meg az ismeretek, készségek és kompetenciák elsajátításához tanulmányi segédanyagok, ajánlott irodalom megadása.⁴

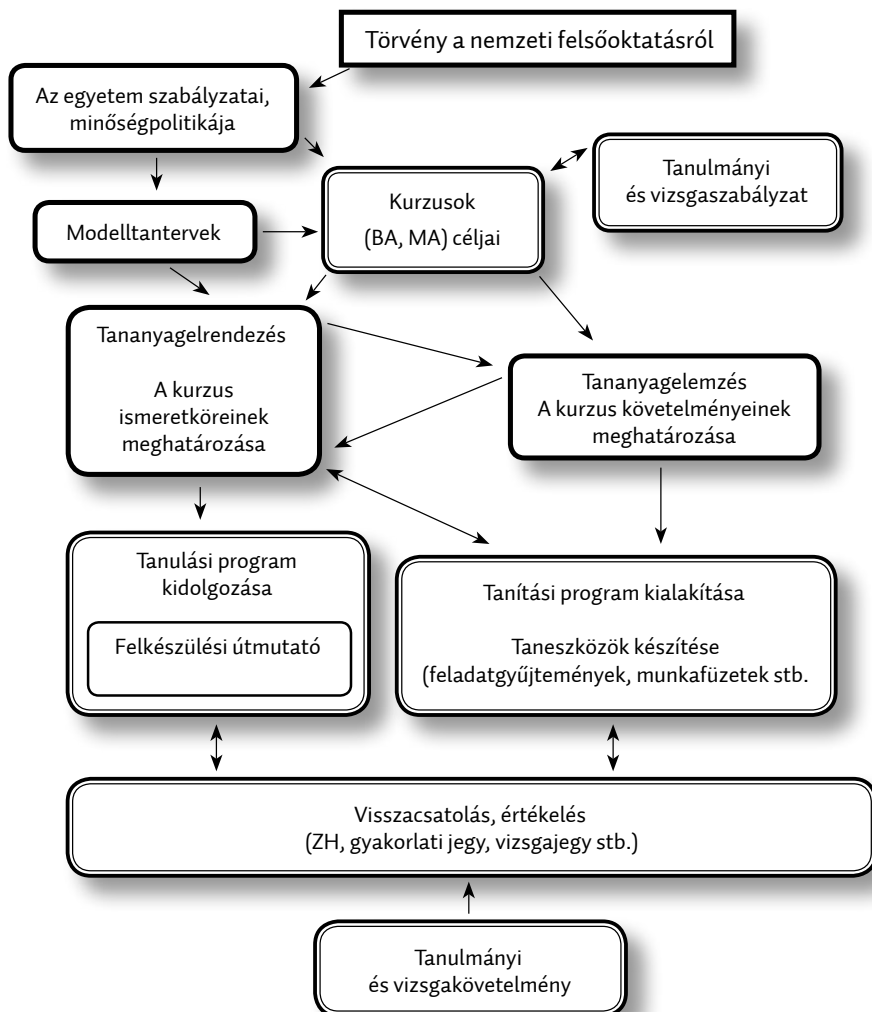
A számonkérés, illetve az érdemjegy megszerzése szempontjából négy kategória létezik:

- a) folyamatos számonkérésen alapuló érdemjegy vizsgaidőszakon belüli javítási lehetőséggel.
- b) folyamatos számonkérésen alapuló érdemjegy vizsgaidőszakon belüli javítási lehetőség nélkül (pl. féléves gyakorlati feladat vagy a tanítási gyakorlat pótlását jelentené). Elégtelen osztályzat esetén a tantárgyat meg kell ismételni.
- c) vizsgaidőszakon belüli számonkérésen alapuló érdemjegy – lehet írásbeli, szóbeli vagy a kettő kombinációja.
- d) félévközi és vizsgaidőszakon belüli számonkérés kombinációja – a félévközi teljesítmény a vizsgán kialakult osztályzat részét képezi.

³ Magyar Közlöny, 2011. évi 165. szám 41195. oldal

⁴ Az alapul vett tanulmányi és vizsgaszabályzat a Pannon Egyetem honlapján található. (http://www.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=170%3Ahallgatókat-erinto-szabalyzatok&catid=137%-3Aoktatasi-igazgatosag&Itemid=276). Letöltve: 2012. 06. 06.

2. ÁBRA: Az értékelési folyamat dokumentumai, elemei a felsőoktatásban



A tanulmányi és vizsgaszabályzat előírja az ismeretek ellenőrzésének formáit (beszámoló, gyakorlati jegy, vizsga, szigorlat, záróvizsga, összefüggő tantárgyi és szakmai gyakorlat) és meghatározza a minősítési kategóriákat, azok tartalmát. Azonban megengedi a kurzus céljához igazodó eltérő értékelési, ellenőrzési formát is.⁵

5 http://www.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=170%3A%3Ahallgatoakat-erinto-szabalyzatok&catid=137%3A%3Aoktatasi-igazgatosag&Itemid=276 20& Az ismeretek ellenőrzésének formái. Letöltve: 2012. 06. 06.

II. Felkészülési és a tanítási útmutató kidolgozása

A pedagógiai értékelés tudatos tervezésének további két fontos dokumentuma a felkészülési és a tanítási útmutatók. A felkészülési útmutató a hallgatók eligazodását segíti az adott kurzusra vonatkozóan, a tanítási útmutató pedig az oktató számára fontos a félév tudatos, átgondolt tanításához. Természetesen a két segédanyag szorosan összefügg egymással. Mindkét dokumentum kidolgozása szükséges a félév indulására, hiszen a hallgatók az első alkalommal jó, ha megkapják a felkészülési útmutatójukat, az oktatóknak pedig szükség-szerű a tervezhetőség miatt.

Ahhoz, hogy az útmutatókat szakszerűen kidolgozhassuk, el kell végeznünk az adott kurzusra vonatkozóan a tananyagelemzést, azaz meg kell határoznunk a főbb témaköröket, azok részeit, egészen a tudáselemek, a fogalmak szintjéig. Ezen információk birtokában a tananyag strukturálása a feladatunk.

1. Felkészülési útmutató⁶

A felkészülési útmutató a kurzusok teljesítését segíti a hallgatók számára.

A felkészülési útmutató részei egy kollokviummal/vizsgálattal záródó tárgy esetén a következő (természetesen a gyakorlati jeggyel záródó tárgy esetében is hasonló algoritmus szerint kell eljárni):

- 1.1. A kurzusleírások
- 1.2. Tanulási útmutató
- 1.3. Szakkönyvek mint tanulási források
- 1.4. A vizsgázás feltételei
- 1.5. A vizsgázás menete és tételei
- 1.6. A vizsga értékelése

1.1. A kurzusleírások tagolása a következő:

- a kurzus célja
- fejlesztendő kompetenciák
- a tantárgy tartalmi leírása
- a tanítás-tanulás módszerei, feladatok
- kötelező szakirodalom

1.2. Tanulási útmutató

Ebben a részben kapnak helyet az előfeltételek, az előzetes, háttértudások bemutatása, továbbá a félév során a kurzus teljesítéséhez szükséges feladatok típusai (pl. esettanulmány, recenzió, kiselőadás, foglalkozási terv készítése stb.), azok konkrét, egyértelmű meghatáro-

⁶ Készült Zsolnai József (2009): *Felkészülési útmutató az Affektív és szociális fejlődés című kurzus feldolgozásához* című munkája (kézirat) alapján.

zása. További hasznos eleme e modulnak a kurzus anyagának rövid, lényegre törő tartalmi ismertetése. Célszerű az óráknak megfelelő felosztásban vagy a tételek szerinti bontásban feldolgozva a hallgatók rendelkezésére bocsátani.

A félév elején kézhez kapott tanulási útmutató segítségével a hallgató átgondoltan megtervezheti saját tanulási folyamatát, előtte álló feladatait, így biztosabbak lehetünk a határidőre történő, minőségi munkában.

1.3. Szakkönyvek mint tanulási források

A szakkönyvek között kapnak helyet a kötelező és ajánlott szakkönyvek. Ebben a részben bővebb szakirodalom megadására van lehetőség a hallgatók eredményessége érdekében, esetlegesen ajánlásokkal kiegészítve.

1.4. A vizsgázás feltételei

A vizsgázás feltételei részben rögzíthetjük a kurzus teljesíthetőségének kritériumait, a vizsgázáshoz szükséges elvárásokat. Elvárásként jelenhet meg például a félév során kiadott feladatok hiánytalan, határidőre történő teljesítése, a hiányzások szabályozása.

1.5. A vizsgázás menete és tételei

A vizsgázás menete tartalmazza, miként történik a vizsgáztatás: például kell-e beugró tételt húzni, van-e A és B tételsor stb.

E rész kidolgozottságára egy (hagyományostól eltérő) példa:

„Az első tételcsoport alatt szereplő témák (tételek) szerzőit tudatosan nem adtuk meg. A hallgató feladata, hogy felkészülése során a kötelező és ajánlott irodalom alapján állapítsa meg, hogy

- az adott tétel szövegének ki a szerzője;
- az adott szövegrész melyik könyvben található meg;
- a könyv főbb könyvészeti adatait a felkészülési vizsgalapon tüntesse fel.⁷

1.6. A vizsga értékelése

A vizsga értékelése részben egyértelműen be kell mutatni, hogy az értékelésnek milyen a súlyozása, mi alapján állapítja meg az oktató az érdemjegyet. Beleszámítja-e a féléves munkát, ha igen, milyen százalékban, a beadandó feladatok elkészítésének minősége mennyiben határozza meg a vizsgajegyet, mikor kell biztosan megismételni a vizsgát.

⁷ Készült Zsolnai József (2009): Felkészülési útmutató az Affektív és szociális fejlődés című kurzus feldolgozásához című munkája (kézirat) alapján.

2. Tanítási útmutató

2.1 Előzetes tudásszintmérés

A tanítási útmutatónak az első, fontos eleme az előzetes tudásszintmérés, amelynek a felsőoktatásban különösen nagy a szerepe, hiszen egy-egy kurzusra nagyon eltérő tudással, ismeretanyaggal és nem utolsósorban kurzus iránti nézettel érkezhettek a hallgatók. A tudásanyag kellő összehangolása a kurzus eredményességének egyik kulcstényezője.

Már az első kontaktórán fel kell mérni

- milyen fogalmak tudására, alkalmazására támaszkodhatunk;
- milyen nézetük, elképzelésük van a hallgatóknak az adott kurzusról.⁸

A kurzus elején hatékony segítségünkre lehet a fogalomtérkép. A hallgatók által készített fogalmi háló az adott témakörhöz, kurzushoz kapcsolódóan pontosabb képet ad a hallgatók előzetes tudásáról.

A hallgatók tudásának, nézetének ismeretében megállapítható, mely témakörök alaposabb ismertetése, magyarázata szükséges a félév során, illetve, hogy kell-e például külön konzultáció valamely anyagrészt pótlására.

Az előzetes tudásfelmérés abban is segítségünkre van, hogy mely fogalmak listáját kérjük kötelezően számon a félév folyamán (pl. ZH-k alkalmával) és/vagy a végén (a vizsgán).

2.2. A félév során kért dolgozatok

A tanítási útmutatóban kapnak helyet a tudásszintmérő dolgozatok, a zárthelyi dolgozatok (ZH-k) feladatai és a beadandó feladatok kidolgozása is.

A felsőoktatásban is szükséges és elengedhetetlenül fontos a félév közbeni számonkérés. A folyamatos tudásellenőrzés a hallgatóknak az egyéni tanulását nagyban segíti, támogatja, hiszen a számonkérések funkciója többek között:

- a kurzus anyagával kapcsolatos nehézségek felismerése;
- informálás a fejlődésükről;
- a megfelelő tanulási szokások kialakítása;
- a folyamatos tanulásra biztatás;
- a reflektív szemléletmód erősítése;
- a reális önértékelés megalapozása.⁹

2.2.1. Zárthelyi dolgozatok

A zárthelyi dolgozatok összeállításának első lépése a dolgozat céljának meghatározása.

A dolgozat célja lehet:

- repetitív tudás mérése – lexikális ismeretanyag alapján és/vagy
- a fogalmak alkalmazni tudásának képessége és/vagy
- a tananyag elemzési képessége stb.

⁸ ÁRPÁDI 1977., 6.

⁹ ÁRPÁDI, 1977, 7.

Az előzetes mérés alapján könnyebben és egyértelműbben kijelölhetjük azokat a részeket, amelyeknek a számonkérését feltétlenül előírjuk.

A kurzus tematikájának áttanulmányozása során el kell dönteni, hogy a kurzus célja

- a logikus gondolkodás fejlesztése főként és/vagy
- az általános műveltség gazdagítása és/vagy
- a nézetrendszer befolyásolása az adott témakörben.

A kurzus céljához illeszkedve kell a dolgozatok feladatait megválasztanunk, összhangban a követelményekkel.

2.2.2. A félév közben kért feladatok, amelyek a hallgatóknak kiadott felkészülési útmutatóban is megjelennek.

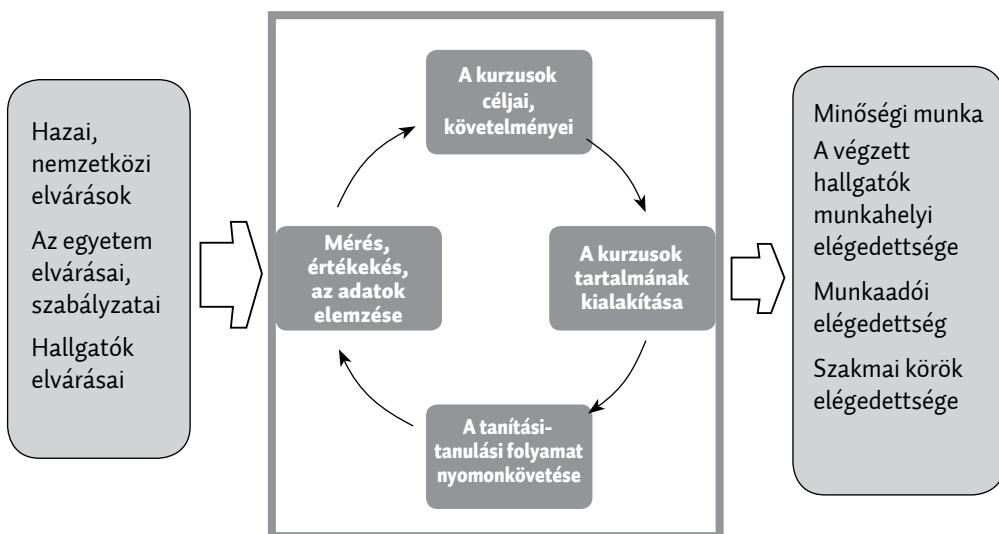
Az egyéni tanulást nagy mértékben segítik a félév során kapott önálló feladatok. A feladatok kiadásánál figyelni kell az egyértelmű megfogalmazásra, a határidőkre, a formai, tartalmi elvárásokra.

A feladattípusok tartalmukat tekintve a következő szinteken jelenhetnek meg:

- az ismeretelmélet szintjén (pl. sorolja fel, gyűjtse össze típusú feladatok);
- megértés szintjén (pl. értelmezze, magyarázza típusú feladatok);
- az alkalmazás szintjén (pl. végezzen kutatást, vizsgálja meg típusú feladatok).

A hagyományos feladatok mellett napjainkban egyre elterjedtebb formák a portfólió (pl. dosszié összeállítása a félév során az adott tárgyból végzett eredményekről) és a projekt (pl. kiadványkészítés az adott kurzushoz kapcsolódóan). Fejlesztési célból és értékelési, önértékelési szempontból mindkét típus rendkívül jól alkalmazható a felsőoktatásban is. A hallgatók nyitottak a kreatív, hagyományostól eltérő, sokrétű feladatok iránt.

3. ÁBRA: Az értékelés folyamatmodellje a felsőoktatásban



III. Az eredmények elemzése, értékelése

A kurzus hatékonyságát nagyban befolyásolja a hallgatók eredményessége.

Báthory Zoltán is kiemelte, hogy a közepesen vagy gyengén motivált emberek úgy tanulnak, ahogy értékelik őket és nem úgy, ahogy tanítják őket.¹⁰ Az értékelésnek tehát nagy szerepe van, hiszen szoros kapcsolat figyelhető meg az értékelésre fordított idő és a tanulmányi eredmények között – nemzetközi kutatási adatok igazolják ezt a tényt.¹¹

A félév során tehát szükséges kisebb egységekben is értékelni a teljesítményeket.

Az eredmények tartalmi elemzése rávilágít:

- feladatmegoldási nehézségekre;
- megértési problémákra;
- típushibákra;
- a fogalmak felidézése vagy az alkalmazás okoz-e nagyobb problémát stb.;
- továbbá összehasonlíthatóvá válnak az azonos szintű feladatok megoldási szintjei.

„A tanulók igazságos és objektív értékelését – egyre többen vélik így – egy differenciált, a személyiség sokoldalú fejlesztését szolgáló értékelési rendszertől várhatjuk. Ebben kulcspozíciót töltenének be a tanulás iránti követelmények és különböző értékelési eszközök”.¹²

IV. Az eredmények megbeszélésének megtervezése

A kurzus tervezésénél gondolnunk kell a hallgatók tájékoztatására is a félév során nyújtott teljesítményükkel kapcsolatban. Az értékelés gyakoriságától függően választhatjuk a szóbeli vagy az írásbeli értékelést. A szóbeli megbeszélés annyiban hatékonyabbnak tekinthető, hogy lehetőség nyílik a valódi kommunikációra.

Az értékelés részei lehetnek:

- a kurzus egésze, a kurzus valamely részegysége, ZH, beadandó dolgozat;
- az előforduló problémák, hibák;
- a kurzus során tapasztalt tanulási kedv, módszerek, eredményességek;
- továbbá a hallgatók által feltett kérdésekre adott válaszok.

Az értékelés során rá kell mutatni a kurzus eredményét/eredményességét befolyásoló tényezőkre, és ennek tudatában lehetséges, jövőbeli megoldásokat kell kidolgozni.

Az oktatók értékelése a hallgatókat segíti a saját helyes önértékelésük kialakításában, a további eredményes tanulási stratégia megtalálásában, a meglévő esetleges módosításában, hiszen információt nyerhetnek arról:

¹⁰ BÁTHORY 1997., 237.

¹¹ Csala Istvánné dr. Ranschburg Ágnes: *A pedagógiai értékelésről a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok számára.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-o8-Csala-pedagogiai>. Letöltve: 2012. 06. 06.

¹² BÁTHORY 1997., 237.

- milyen tanulási, gondolkodásbeli hibákat vétettek;
- tanulási módszerük megfelelő volt-e az adott témához;
- eredményesek voltak-e a félév során;
- milyen ismereteket, tudásanyagot kell pótolniuk;
- képet kaphatnak arról, hogy az elért eredmények és a követelmények rendszerében a teljesítményük alapján az adott időszakban hol helyezkednek el.

Mind a szóbeli, mind az írásbeli értékelés esetén a megfogalmazásnak, a közlés módjának, a szöveg kialakításának, egyszerűen a kommunikációnak igen nagy szerepe van. Mindenekelőtt fontos a pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése, a további eredményes munkára biztatás, a segítség felajánlása, a tanácsadás, az építő kritika. Természetesen a problémákat, az előforduló hibákat sem szabad elhallgatni, a javítás, a pótlás lehetőségét minden esetben fel kell ajánlani, hiszen a teljesíthetőség mellett a korrigálhatóság is a követelményállítást fontos tényezője.

V. Összegzés

A pedagógiai értékelés sajnos, nem kap kellő figyelmet a felsőoktatásban. Szerepe, jelentősége nem hangsúlyos, pedig az oktatás ezen szintjén is fontos a visszacsatolás, a használható tudás átadásának, az értékközvetítésnek, az egyéni fejlesztésnek a megvalósítása, mindezekhez azonban csak az átgondolt tervezés adhat megfelelő alapot. Kijelenthető, hogy a kurzus és a hallgatói eredményességhez az oktatói elkötelezettség a legfontosabb.

A fenti modell a tudatos pedagógiai tervezés egy lehetséges útját mutatta be. A modell a mérés, az értékelés kritériumainak (megbízhatóság, érvényesség, objektivitás) relevanciáját erősíti.

A tervezésnek, későbbiekben a megvalósítás módjának nagy szerepe van az eredményességben. Ahhoz, hogy tervezésünk eredményes legyen, ismernünk kell az értékelésünkre ható rendszerelemeket, észre kell vennünk, számolnunk kell a kurzus céljának eléréséhez nélkülözhetetlen, illetve a kritikus, nehézségeket okozó kritériumokkal, kompetenciákkal. Optimális esetben a követelmények és a célok korrelálnak egymással, a korrekt követelmények pedig célra hangolnak.

A felsőoktatás gyakorlata az oktatók részéről feltételezi a szakszerű értékelésre vonatkozó tudáselemek, készségek, kompetenciák meglétét, illetve azok folyamatos fejlesztését. Néhány fontos elvárás:

- a hallgatók írásbeli és szóbeli munkájának szakszerű értékeléséhez elméleti és gyakorlati eljárások ismerete;
- a hallgatói teljesítmény reális és segítő értékelésére vonatkozó tudás, gyakorlat;
- gyakorlat értékelési szempontok, szempontsorok kidolgozásában;
- az értékelés pedagógiai és pszichológiai ismeretkörében való jártasság;
- elméleti és gyakorlati tudás a tanácsadási módszerekre, stratégiákra vonatkozóan;
- az önértékelés és a reflektív gondolkodás szerepének megértése, közvetítése;
- a kommunikáció szerepének megértése, fejlesztése;
- az önismeret fejlesztése.

„[...] a tanári szubjektivizmus torzulásait önismerettel, nemegyszer bátorsággal és főként az objektív értékelési eszközök gyakori alkalmazásával lehet kiküszöbölni.”¹³

Az értékelés szakmai fejlődéséhez elengedhetetlenül fontos lenne a jó gyakorlat szám-bavétele. Az oktatók által tudatosan, szakszerűen kidolgozott modellek mind az értékelési szempontok, helyzetek megtervezésében, mind azok megvalósításában mások számára mintául szolgálhatnak, és másokat önfejlesztésre készíthetnek.

A felsőoktatás gyakorlatában az értékelés, a minőség, a minőségbiztosítás szorosan összefüggő fogalmak. Fontos elemei, szempontjai a hallgatói elégedettség, az oktatói tevékenység önértékelése, a végzett munka dokumentáltsága, a helyi és országos szintű elvárásoknak való megfelelés.

Az előbbiekben bemutatott dokumentumok (felkészülési és tanítási útmutatók) ezen elvárásoknak való megfelelést erősítik.

Báthory Zoltán nézete szerint a pedagógiai értékelés, nevelési és oktatási módszer is egyben,¹⁴ ezért kulcsfontosságú, hogy munkánk iránti elkötelezettséggel, felkészülten tervezzük meg kurzusaink értékelési folyamatát.

IRODALOM

ÁRPÁDI Gabriella (1977): *A tudásszintmérés módszertana és technikája*. Könyvüipari Minisztérium Módszertani és Továbbképző Intézete, Budapest.

BÁTHORY Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁTHORY Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.

CSALA Istvánné dr. RANSCHBURG Ágnes: *A pedagógiai értékelésről a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok számára*. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-o8-Csala-pedagogiai>). Letöltve: 2012. 06. 06.

Pannon Egyetem tanulmányi és vizsgaszabályzata (http://www.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=170%3Ahallgatoke-erinto-szabalyzatok&catid=137%3Aoktatasi-igazgatosag&Itemid=276). Letöltve: 2012. 06. 06.

ZSOLNAI József (2009): *Felkészülési útmutató az Affektív és szociális fejlődés című kurzus feldolgozásához* című munkája (kézirat).

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. *Magyar Közlöny*, 2011. évi 165. szám.

13 BATHORY 1997., 234.

14 BATHORY 1997.

Lükő István

A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje egy volt tanítvány nézőpontjából

Találkozás Báthory Zoltánnal

Igen, mi voltunk azok, akik bíztattuk a Tanítás és tanulás című könyv megírására. Mert mindig is ittuk a szavát, de amikor felrajzolta a tanítás-tanulás hatás-vázlatát, akkor csak egymásra néztünk a mérnöktanár végzettségű kollégámmal, és metakommunikációval jeleztük az elismerést, mert világos, áttekinthető és tömör kifejezésű volt az ábra. Oda is mentünk a szünetben, és bíztattuk, hogy ezt a nagyszerű ábrát, meg az egész tantárgyi anyagát foglalja össze, írjon egy könyvet.

1. RENDSZERSZEMLÉLET, IRÁNYÍTÁSTECHNIKA, KIBERNETIKA

Az utóbbi néhány évtizedben alighanem ezek a fogalmak hatottak legmegtermékenyítőbben a pedagógiára. „A rendszer szó eddig igen hasznos fogalom jele volt, de ami az elmúlt tíz évben vele és körülötte történt és történik a jelenben, olyan karrier, amellyel kevés szó dicsekedhet” (NAGY J. 1979).

Mindenekelőtt azt szükséges tisztázni, hogy mit is értünk rendszerszemléleten. Először is elméletet, pontosabban rendszerelméletet, amely magában foglal bizonyos általános rendszerelméletet, kibernetikát, matematikát, rendszertechikát és vezetéselméletet. Másodszor ez a szemlélet a fenti elméletek gyakorlati alkalmazását is jelenti. Nagyon sokféle fogalom meghatározás létezik, mivel számos aspektusból, többféle diszciplína felől közelíthetjük meg a kérdést. Ezek közül idézek:

„Rendszer: Egynemű vagy összetartozó jelenségeknek, dolgoknak, bizonyos törvényszerűségeket mutató rendezett egésze” (NAGY J. 1979).

„Egymással funkcionális kapcsolatban lévő, a környezettel e kapcsolatokban és kapcsolatrendszernek a környezet számára végzett funkciója által elhatárolható elemek összessége” (KULCSÁR 1981).

Felértékelődik ismét a problémamegoldás, az információtechnika és ennek oktatása, az algoritmikus gondolkodás. Ez minőségében is más didaktikai struktúrákat-modelleket kíván. Ha történeti kontinuitást keresünk a programozott oktatás és a számítástechnika oktatási elterjedése között, akkor legpregnansabban Dr. Biszterszky Elemér fejezi ezt ki: „A programozott oktatás is nem csupán megelőzte időben a számítógépek tömeges oktatási célú

megjelenését, hanem elő is készítette azt sok vonatkozásában, mint pl. a tanulás logikai menetének intenzív vizsgálata, különböző tanulásirányítási eljárások, »programok« kidolgozása, és nem utolsósorban a tanulás egyes eszközeinek összekapcsolása eszközrendszerre, s ily módon jelentős hozzájárulás a hagyományos oktatási eszközöknek, átfogó oktatástechnológiai irányba való fejlesztéséhez, összekapcsolásához” (BISZTERSZKY–FÜRJES 1984).

Tovább folytatva a kortárs didaktikusok körét, Landa nevét kell megemlíteni, aki már 1964-ben elsőként elemezte a tanítás-tanulás összefüggéseit, és felhívta a figyelmet a kibernetikai pedagógiára (LANDA 1968). Az egykori szovjet (orosz) szerzők is rendszerszemléletű terminológiát használtak az oktatási struktúra jellemzésére (SZKATKIN 1982).

2. AZ IRÁNYÍTÁSTECHNIKA

Ma már elválaszthatatlan az embertől az irányítástechnika vagy másképpen az automatika. A modern irányítástechnika nem a célban, hanem a felhasználható eszközök rugalmasságában különbözik a korábbi konstrukcióktól, illetve mechanizmusoktól. Egy mechanikus vezérlésű szövőszék átállítása (programozása) több napot is igénybe vett pár száz évvel ezelőtt. Ma a CNC vezérlésű gépnél mindössze néhány percig tart ez az átállítás.

A megoldások működési elvét tekintve nagyon sokféle lehet az irányítás. Létezik például mechanikus, hidraulikus, pneumatikus, elektromos, illetve elektronikus, valamint ezek kombinációjában működő automatika. Új tudományos és alkalmazási terület is született a vezérlő elektronika és a beavatkozó mechanizmusok összefonódásából. Ez a *mechatronika*.

Az emberi kapcsolatokra, a társadalmi síkra is kitekintve elmondhatjuk, hogy az automatizálás a 20. század harmincas éveitől az általános műszaki fejlődés szerves részévé vált. A korszerű technológiák egyre parancsolóbban írták elő, hogy az ember a közvetlen tevékenységéből minél nagyobb részt adjon át az automatikáknak, miközben saját tevékenységét magasabb szintű irányítási, ellenőrzési feladatokra teszi át. Az automatizálás dinamikus előretörését az utóbbi két évtizedben elsősorban a félvezető-technika és a távközléstechnika segítette. Az elektronika félvezetőinek, integrált áramköreinek az elterjedése egyetemessé vált a társadalomban (LÜKÖ 2007, 2011).

3. KIBERNETIKA

A görög kibernetész (kormányos) szóból származik, az irányítástechnikának egy sajátos „válfa”, a technikai rendszerek és az emberi kapcsolatok irányítása. Megalapozója és a pedagógiára is kiterjesztője Norbert Wiener volt. Norbert Wiener (1896–1964) az USA-ban született. A II. világháború alatt légvédelmi rendszerekkel foglalkozott. Az 1948-ban megjelent könyvével egyik megalapozója lett a kommunikáció- és információelméletnek, valamint a kibernetikának (NORBERT WIENER 1948). 1950-ben adta ki úttörő művét „The Human Use of Human Beings” címmel, amelyben először villantotta fel a nagyközönség előtt a kibernetika lehetőségeit. Wiener szemében a visszacsatolás az élet lényegét jelentette, és úgy gondolta, hogy azok a gépek, amelyek képesek lesznek működésük eredményeit információként ön-

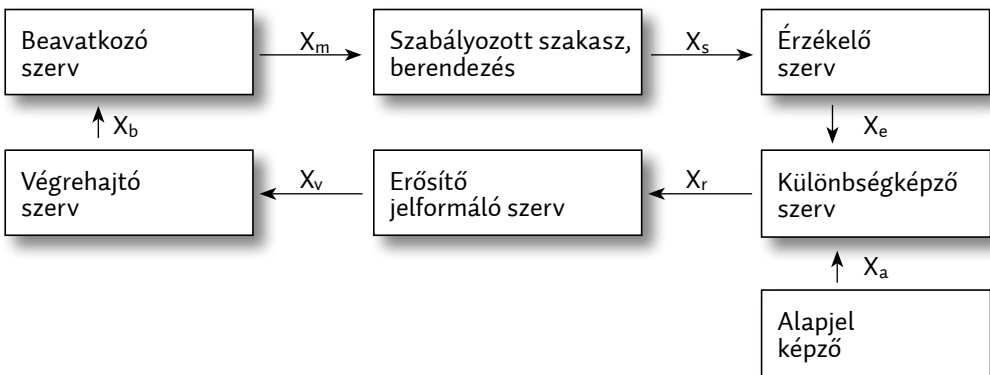
maguk szabályozására használni, és ezzel ellenőrizni az entrópiát, élőlényeknek tekinthetők majd. Az ő elveire alapozták később a mesterséges intelligencia elméletét.

4. AZ IRÁNYÍTÁSTECHNIKA MŰSZAKI MODELLJE

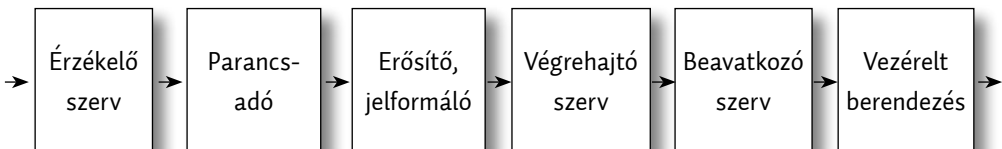
Az emberiség mindig is vágyott arra, hogy munkáját megkönnyítse, hogy a fizikai munka alól tehermentesítse magát, ezért az izomerő pótlására gépeket talált fel. A gépek önműködővé tétele az automatákon keresztül valósul meg, amely automaták az irányítástechnika révén a vezérlés, vagy a szabályozás hatásláncában valósítják meg a vezérelt, vagy szabályozott rendszer beavatkozásait. Kell hozzá még mérni, érzékelni a különböző fizikai paramétereket, így az irányítástechnika harmadik „pillére” a mérés, érzékelés/átalakítás. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az érzékelt különböző fizikai paramétereket át kell alakítani villamos jellé, fel kell erősíteni stb. ahhoz, hogy a beavatkozás, a végrehajtás eredményes legyen.

Alábbi ábráinkon (1., 2. ábra) a két alapvető irányítási művelet hatásvázlatát mutatjuk be, amelyekből jól látható a különbség, vagyis a szabályozásban megvalósuló visszacsatolás.

1. ÁBRA: A vezérlés hatásvázlata



2. ÁBRA: A szabályozás hatásvázlata



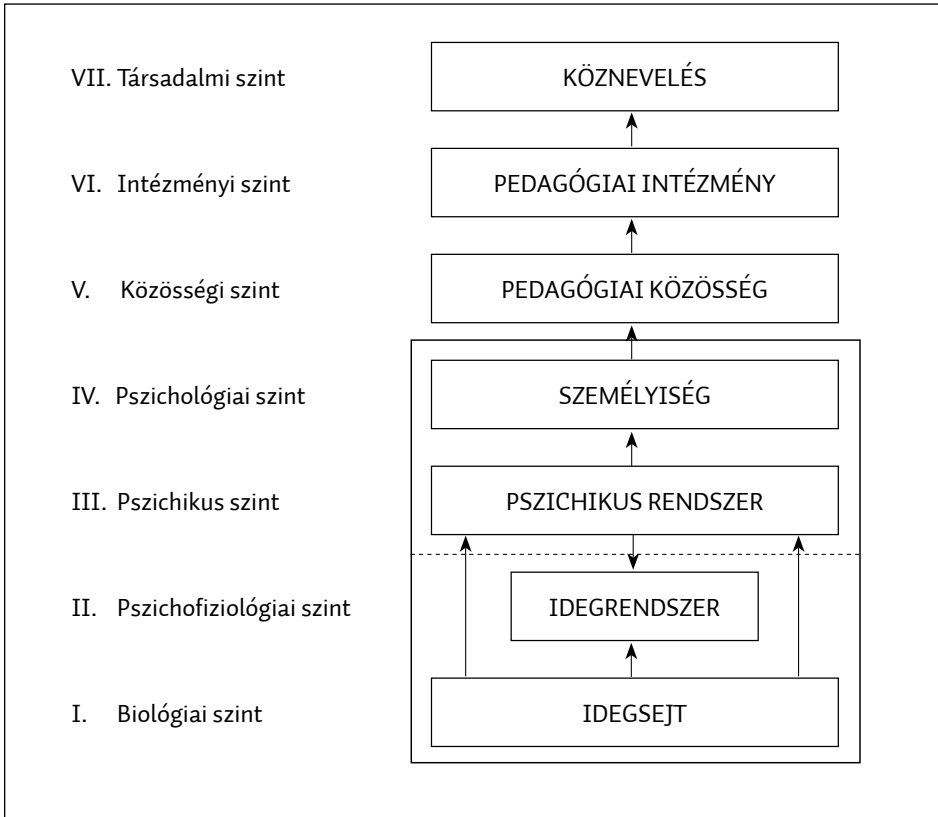
Az ábrákon jól láthatóak a jelek terjedésének az iránya a jellemzőkön keresztül, valamint az is, hogy a szabályozási körben az érzékelő és az alapjelképző között található a különbségképző.

5. KÖZNEVELÉS ÉS RENDSZERSZEMLÉLET. AZ OKTATÁSÜGYI SZERVEZET MINT SZABÁLYOZÁSI RENDSZER

„A rendszer olyan egész, amely adekvát környezetével a viszonyait (viselkedését) részeinek, elemeinek a kapcsolatai (struktúrája és működése) által valósítja meg” (NAGY J. 1979).

A pedagógia számára ez utóbbi definíció használható, mint a köznevelési rendszer általános fogalma. A rendszer tehát RÉSZ, EGÉSZ, KÖRNYEZET hierarchikus kapcsolatát fejezi ki. Dr. Nagy József – aki a hazai szerzők közül a legjelentősebb rendszerszemlélettel bír – hétszintű hierarchiát alkotott a pedagógiában előforduló rendszerek építőelemeiből. Legfelső szint a társadalmi szint, ez az egész köznevelést átfogja. Az intézményi, a közösségi, a pszichológiai szint következik, majd legvégén az egyén belső „lélektani egysége”, a pszichon.

3. ÁBRA: A pedagógiai rendszerek építőelem hierarchiája



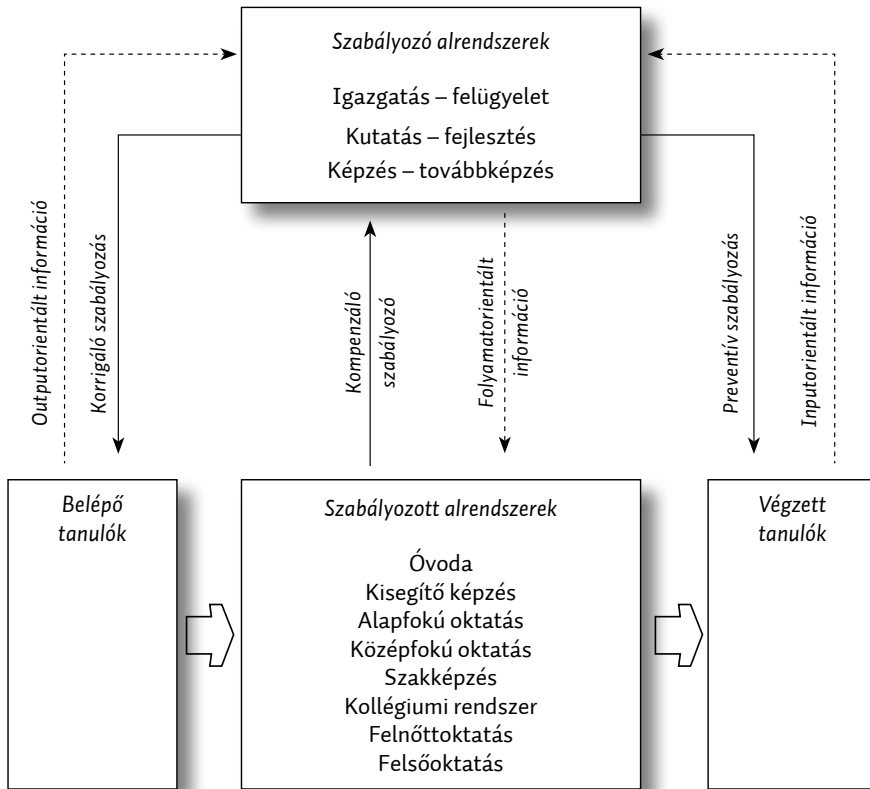
Számos részletét kiemelhetném ebből a munkából, de most csak egyre térek ki. Ez pedig az irányítás folyamata, amelyet a 3. ábrán láthatunk. A leírásban pedig olvashatunk a pedagógiai (köznevelési) folyamatok között a célkitűzés, a tervezés és az értékelés mellett az intézkedésről. Ez pedig nem más, mint az intézkedés, benne a szervezés, motiválás és funkcióadás.

Másfajta megközelítésben alkalmazza Dr. Kozma Tamás műveiben a rendszerszemléletet, hiszen elsősorban az iskola és a társadalom összefüggéseit kutatva a szociológia eszközeivel tárja fel a makroszintű folyamatokat. Eddigi munkásságát foglalja össze a „Tudásgyár?” című munkájában (KOZMA 1985).

A célok, környezetek, folyamatok, az osztályozási viszony és működési struktúra, a szabályozási rendszer c. alfejezetei pregnáns bizonyítékai, hogy milyen mélyen hatolt be az informatika és a kibernetika a társadalomtudományokba. Egyben ez az ábrázolás technikájában (blokk-sémák, folyamat-ábrák) és formájában megjelenve egy magasabb rendű és korszerűbb irányítási mód alkalmazását is jelenti. Ha az irányítás és a pedagógiai folyamatok kapcsolatát röviden akarjuk jellemezni, akkor a rendszerszemlélet segítségével a következőket tudjuk elmondani: a cél – irányítórendszer – információ – irányított rendszer – eredmény lineáris folyamatban több ponton is jelen lehet a zavarás, amelynek hatását nem képes kiküszöbölni a vezérlés. Ha az irányítórendszer visszajelzést is kap a zavaróhatásokról (feedback), akkor szabályozásról beszélhetünk. Mindezt a makroszintre, vagyis az oktatásügy szervezetrendszerére kiterjesztve az alábbi ábrán láthatjuk Kozma Tamás idézett művében.

Amint a 4. ábrán láthatjuk, a szabályozó alrendszerek a felügyelet kivételével ma is meglévő alrendszerek, az input és output szemléletű ábrázolás elemei szintén felfedezhetőek. A szervezeti sémák szakszerű ábrázolásához hozzátartozik a kétirányú információ-áramlás, amelyet szaggatott vonallal és nyilakkal jelölnek. Felfedezhetjük továbbá a szabályozás három beavatkozásának típusait, mint a korrigáló, a kompenzáló, és a preventív szabályozás.

4. ÁBRA: Az oktatásügyi szervezet mint szabályozási rendszer



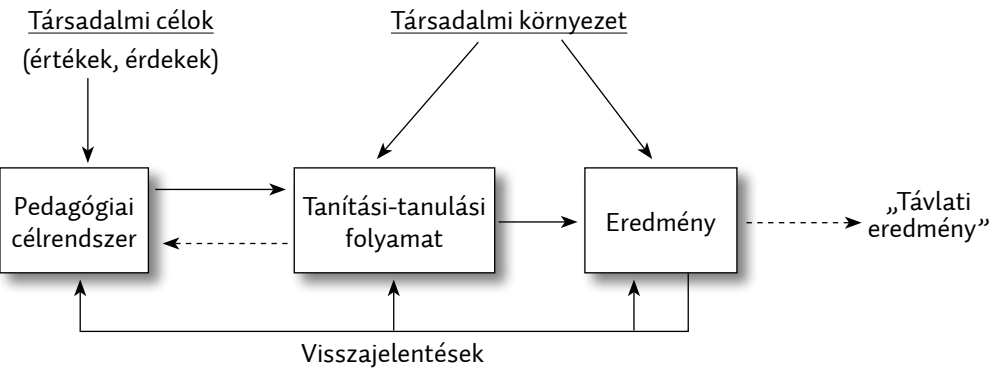
6. A TANÍTÁS-TANULÁS RENDSZERSZEMLÉLETŰ MODELLJE(I)

Témánk szempontjából legfontosabb kategória a tanítás-tanulás, annak is a rendszerszemlélete. Báthory Zoltán „Tanítás és tanulás” című munkája kiemelkedő jelentőségű. Ebből az 5. ábra segítségével megismerhetjük a rendszerben ható folyamatokat, a rendszer típusait, a rendszerjellemzőket, rendszerelemeket és azok kapcsolatait. A tanítás-tanulás rendszerének kategóriái a célrendszer, a folyamat és az eredmény. Rendszerjellemzői az irányítás, szabályozás és a fejlesztés. A visszajelentés az eredményből indul ki és szintén három körbe építhető be. Összefoglalásként a rendszerszemlélet öt vonását emeli ki, majd előremutatón ezt írja:

„Mindez úgy is felfogható[...] mint egy olyan szintézisre törekvő didaktikai rendszerelmélet kialakítására irányuló próbálkozás, amely a hagyományos felfogásmódot főként a tanulásméleti megközelítések újszerű felvetésével ötvözi. Reményeink szerint ezen az elvi alapon – párhuzamosan a társadalmi fejlődés tendenciáival – kialakulhat a tanítás-tanulás egy olyan szemléletmódja, mely az iskolai-pedagógiai kérdésekben megerősíti és a pedagógusok szakmai azonosulását elősegíti” (BÁTHORY 1985).

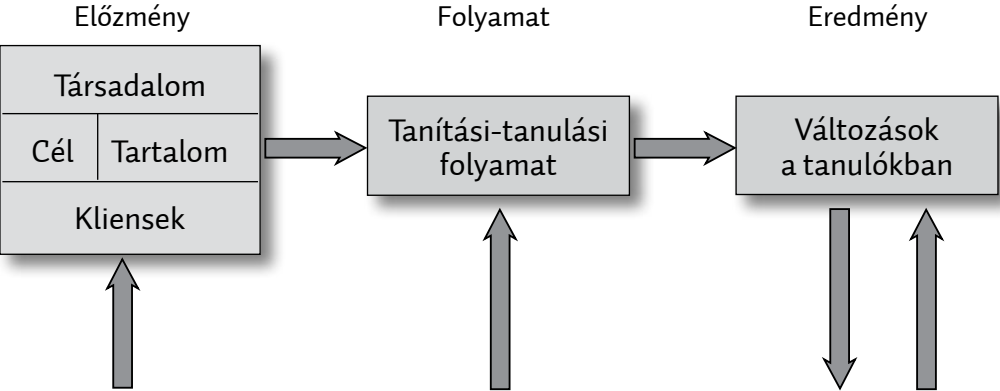
A társadalmi környezet hatásmechanizmusait is megjelenítő rendszerszemléletű modellje a következő ábrán látható.

5. ÁBRA: A tanítás-tanulás rendszerszemléleti modellje



A fenti modell később is előkerül Báthory műveiben (BÁTHORY 1992), amely olyan értelemben tekinthető „továbbfejlesztett változatnak”, hogy 1985-től egy másik területtel, a pedagógiai mérésekkel nemzetközi szinten is (IEA, PISA) intenzíven foglalkozott Báthory Zoltán, s így a tapasztalatok a szemléletbe is beépültek (BÁTHORY, 1979 2002/1, 2002/2). Feltehetően ez érvényesült az alábbi interpretációban, ahol az előzmény, a folyamat és a változás kategóriák megjelennek a blokk-sémában.

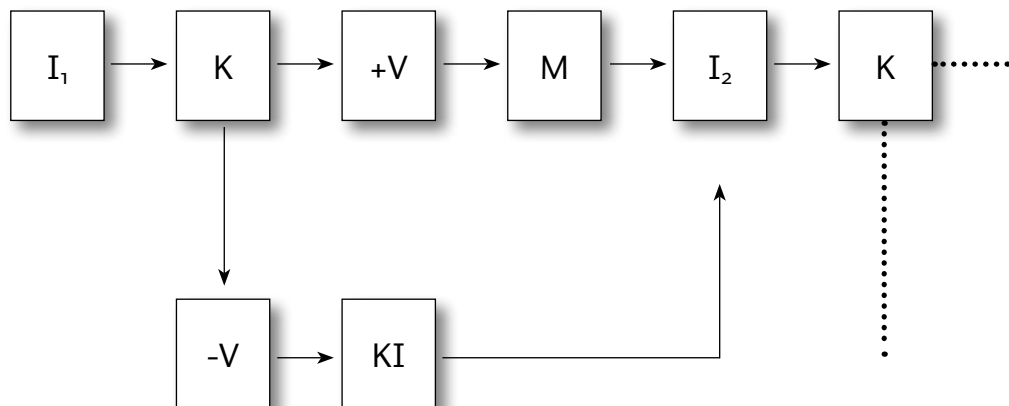
6. ÁBRA: A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje



A kortárs didaktikai gondolkodásban először Ph. H. Coombs adott világos példát a „rendszerelemzésre”. (COOMBS 1971) Elemzése szerint a rendszernek vannak bemeneti tényezők, folyamatrészei és kimeneti tényezők. Felvázolt rendszerében az oktatási folyamat 12 elemét sorolja fel, amelyben együtt jelennek meg a sajátosan oktatáselméleti, igazgatási, közoktatásügyi, oktatásgazdasági szempontok és a szubjektív tényezők is. Ebből az ábrázolásból kiderül, hogy a folyamatban egymással szoros kapcsolatban és kölcsönhatásban lévő tényezők találhatók, és valamennyi tényező szinoptikus kezelése szükséges. A hetvenes évek végétől kezdve a pedagógiai specialisták szívesen beszéltek az oktatás kibernetikai modelljéről, mivel nagy lehetőségek nyíltak a didaktika előtt a programozott oktatás révén. A programozott oktatás eredetileg ugyan nem a kibernetikával került kapcsolatba, a tartalma azonban ezt jelenti, mivel a programozás a tanulási folyamat valódi irányítását komponálja.

Ha a programozott oktatás két programfajtáját ábrázoljuk, akkor azok nagyban hasonlítanak a vezérlés és a szabályozás hatásvázlataira. Ezek az úgynevezett lineáris és az elágazásos programok. Előbbit Skinner, utóbbit Crowder teóriái alapján fejlesztették ki. Az úgynevezett elágazásos programnál a főág mellett a kiegészítő információk egy „mellékágon” kaphatnak megerősítést. (CROWDER, N. A. 1964) Technikailag ezt a „kevert lapú” programozott tankönyvekkel oldották meg, később erre épültek a feleletválasztásos oktatógépek. (Hazánkban főleg a Magnocorr és a TOB típusúak terjedtek el az 1960-as években.) Az elágazásos program elvi lépéseit tartalmazza a 7. ábra.

7. ÁBRA: Az elágazásos program felépítése



I_1 = első információegység; K = kérdés; $+V$ = helyes válasz

M = megerősítés; $-V$ = helytelen válasz; KI = kiegészítő információ; I_2 = második információegység.

Crowder bírálói szerint az elágazásos oktatóprogram hibája, hogy a helytelen válaszok is rögzülhetnek a tanulóban, a helyes feleletválasztás véletlen is lehet (a választható feleletek számától függően 25–50 százalékos a „találati valószínűség”).

Napjainkban – a számítástechnika elterjedésével – az elektronikus tanulás lényegesen átalakítja az oktatás információáramlását, a folyamat irányítását, a pedagógus-tanuló interakcióját. Ezeknek a témaköröknek és kapcsolatoknak a pedagógusképzésben is van helye elsősorban az IKT-val és a médiainformatikával foglalkozó tantárgyakban, illetve szakirodalmakban.

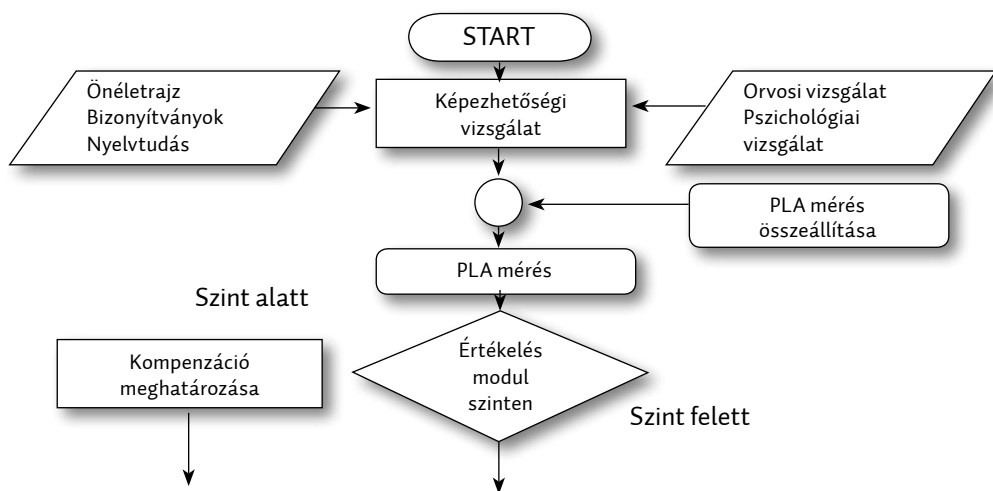
Másképpen a tanuló társadalom új és új kompetenciákat követel, aminek az alakításában szintén szerepe van a tanítás-tanulás rendszerszemléletű modelljének.

7. GYAKORLATI PÉLDA: A MOVOLEX RENDSZERŰ ELŐZETES TUDÁS MÉRÉSE

Az alábbiakban röviden bemutatásra kerülő gyakorlati példához az elvi-elméleti alapokat a Bloom-féle modell, a megtanítás stratégiája, a mastery learning adja, amelyben szintén felfedezhetjük a visszacsatolást, a tanítás-tanulás rendszerszemléletű folyamat modelljét. Tulajdonképpen ez vonul végig a korszerű didaktikai szemléletmódokban, pedagógiai rendszerekben, többek között a konstruktivista szemléletmódú pedagógiában is.

Napjainkban már nálunk is felerősödött az előzetes tudás felismerésének és elismerésének az igénye és kialakultak a PLA¹ és PLAR² gyakorlatban is működő rendszerei. Egy ilyen rendszert dolgoztak ki többek között a Békéscsabai Regionális Képző Központban.

8. ÁBRA: A kétfázisú tudásszint-mérés folyamatábrája



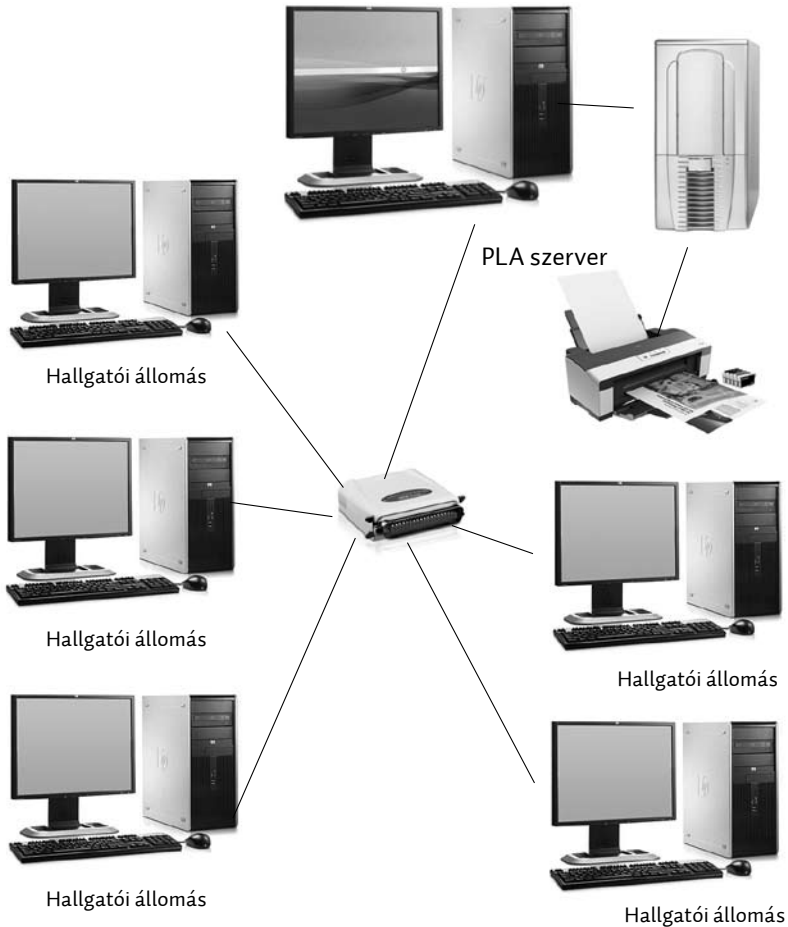
1 PLA=Prior Learning Assessment

2 PLAR= Prior Learning Assessment and Recognition

A rendszer technikai kivitelezését, konfigurálását mutatja a következő ábra, amelyben jól látható a központi PLA Szerver. Ebben tárolják a hallgatóktól, illetve munkaállomásaikból érkező információkat, a tanár (tutor) által összeállított feladatlapokat (tesztet), magát a feladatbankot, az értékeléshez, a feladatlap összeállításához szükséges szoftvereket stb.

Nyilván a hallgatói/tanulói teljesítmények és egyéb dokumentumok megjelenítésére rendelkezésre kell álljon egy nyomtató eszköz is.

9. ÁBRA: A PLA rendszer kiépítése



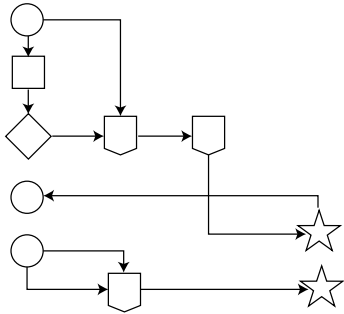
8. EGY TERVEZÉSI SEGÉDLET

A didaktikában mindig is fontos volt a tanítás-tanulás folyamatának tervezése makro- és mikroszinten egyaránt. A tantervek és a tanmenetek, képzési programok azok a konkrét dokumentumok, amelyekben leírásra kerülnek a tanítás-tanulás céljai, követelményei, a tanítási tananyag, a hozzá tartozó módszerek és az ellenőrzés. A tervezés fontos tevékenység-eleme a tananyag kiválasztása és elrendezése. Mellőzve az ezekkel foglalkozó szakirodalmak elemző munkáit, a legfontosabb megállapításokat emelem ki az alábbiakban.

A tervezés fontosabb kellékei, illetve elemei egyrészt felépítik az adott dokumentumot, egyfajta eljárást reprezentálnak, amelyek különböző célra, illetve felhasználásra kerülnek. Az eddigi szakmai tantervekben a szöveges megfogalmazások domináltak, legfeljebb az előbbieken említett fajtáknál jelentek meg matematikai, illetve ábrázolási (szimbolikus) jelképek. Különösen azonban az egyre sokszínűbbé, bonyolultabbá váló szakképzési formákban szükség van korszerűbb szemléletű, kevésbé szöveges, ábrákkal, diagramokkal készült tervekre. Így tehát módosulnak a tanterv elemei, mert a célok, elméleti alapelvek, tartalmi elemek, kivitelezési technikai elemek (gráfok, hálók, mátrixok és egyéb sémák) együtteséből építhető fel a szakma oktatásprogramja, tanterve (LÜKŐ 2007).

Innen juthatunk el egy a tervezést, a tanítás-tanulás folyamatát és a szakmai tevékenységeket leképező, pontosabban együtt ábrázoló tervezési segédlethez, az operogrammhoz, amelyet az alábbi ábrán mutatok be.

10. ÁBRA: A tanítás-tanulás folyamatának operogrammja

A téma címe	A tanítás – tanulás								
	szervezeti formája				helyszínei				
	1	2	3	4	H1	H2	H3	H4	H5
1.	X	X							
		X	X						
	X		X	X					
		X							
2.			X						
	X								

Jelek: H1=tanterem, H2=laboratórium, H3=gépterem, H4=tanműhely, H5=üzemi műhely

Tevékenységek jelei: Elvi ismeretszerzés ○ Tervezés □ Szerelés ☆
Rajzolás ◇ Gyártás ⬡
Javítás ◎ Mérés ⬢

Ezek az *operogrammok* a tanítás-tanulás szervezését mátrix szerűen jelenítik meg sajátos ábrázolás-technikai (nyomdatechnikai) eljárással. Megjelennek benne a tartalmi témakörök-höz rendelt tanítás és tanulás szervezési formák (frontális, csoportos, egyéni, projekt stb.), valamint a helyszínek. Ez utóbbiakban a tanulói szakmai tevékenységek (elvi ismeretszerzés, mérés, rajzolás, szerelés stb.) szimbólumai a helyszínekhez kötött sorrendben nyilakkal mutatják a tevékenységvégzés szekvenciáját (sorrendjét).

9. A DIDAKTIKAI ELEMEEK KAPCSOLATA

Foglalkozásorientált moduláris képzés (MTP) és fejlesztése nemzetközi projektekben

Ebben a fejezetben részleteket mutatunk be az ILO (International Labour Organisation) és az InWent által kifejlesztett, valamint az NYME Tanárképző Intézetben továbbfejlesztett moduláris képzésből, illetve gyakorlatban is kipróbált modellből (LÜKÖ 2005/1).

A fejlesztés alapvetően a munkaerő-piaci, tehát az iskolarendszeren kívüli szakmai oktatásra vonatkozik, illetve a gyakorlati programfejlesztő tanári tréningeken ezt az orientációt valósították meg (LÜKÖ 2005/2). Ugyanakkor számos elvi, didaktikai-módszertani részletét az ifjúsági szakképzésben is lehet alkalmazni. Mint például a tevékenységorientált hatékony módszerek, a modulok kialakítása és didaktikai vonatkozásai, valamint a taneszközök kiválasztása.

A VET³ tananyag módszertan a nemzetközi irányzatokra és kilátásokra összpontosít. Ezek az irányzatok:

- A tananyag-módszertant a kulturális és szocioökonómiai helyzetre kell alapozni.
- A tananyag-módszertan minősége nagymértékben függ a képzési szükséglet felmérésének (TNA⁴) módszereitől.
- A tananyag-módszertan mögötti vezető pedagógiai és didaktikai alapelveket áttekinthetővé és indokolttá kell tenni.
- A modern tananyag-módszertan még mindig a tanulás céljainak kategóriájára és annak a képzésekhez való kapcsolataira hivatkozik.
- A tananyagkészítés eljárásainak részleteseknek kell lenniük, és műveleti utasítások dokumentációjával kell alátámasztani. Az eredményei a megvalósítási folyamat alapjai.
- A megvalósítás a módszertan egy külön fázisa; megfontolja a tanulási környezet állapotait.
- A folyamatos kiértékelés egy szükséges lépés mindenfajta tananyag módszertannál.

³ VET= Vocational Education and Training

⁴ TNA= Training Need Assessment

Ezek az irányzatok az InWent tananyag módszertanának a lényeges elemei, ahogy az a következő ábrán is látható (LÜKKÖ 2011). Az eredeti megközelítést Prof. Helmut Nölker dolgozta ki, aki elismert nemzetközi VET szakértő, még több mint 20 évvel ezelőtt. Hét nyelvre fordították le és a módszertant továbbfejlesztették, feljavították számos nemzetközi VET együttműködés során. Prof. Dr. Günter Spreth fejlesztette tovább az InWent számára, amelyet számos országban eredményesen be is vezettek.⁵

Sikeres VET folyamatok didaktikai elemzésénél mindig hét egymástól függő fő elemet kell vizsgálni. A 11. ábra ezt a bonyolult kapcsolatrendszert, illetve függőséget szemlélteti.

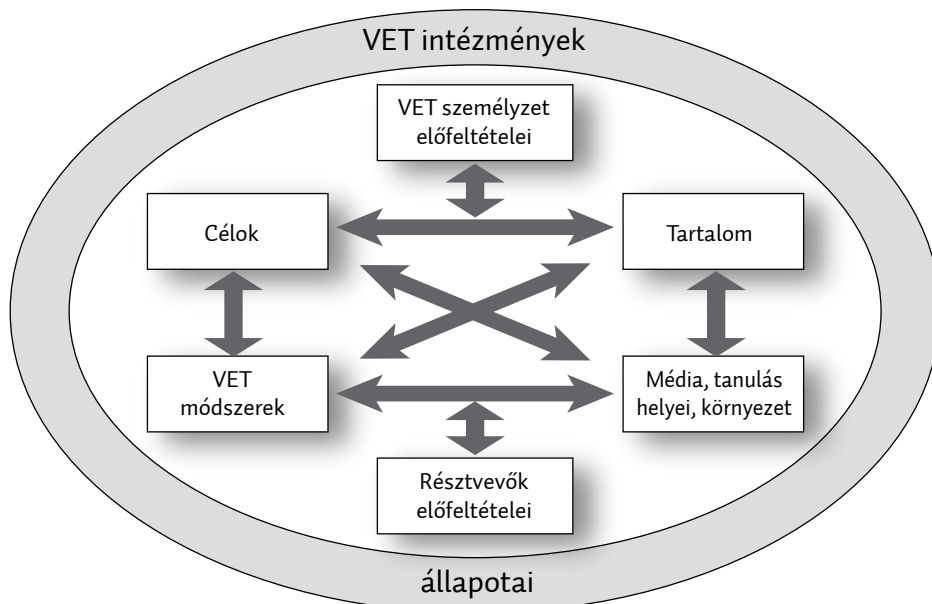
Az előfeltételekkel kapcsolatban három elem van:

- résztvevők;
- oktató személyzet;
- a VET intézmények körülményei.

A még sajátosabb didaktikai döntésekkel kapcsolatban négy elem van:

- tanulási célok;
- tanulás tartalma;
- oktatási és tanulási média;
- tanulási és oktatási módszerek.

11. ÁBRA: A didaktikai elemek egymástól való függése



⁵ A magyar viszonyokra fejlesztettem tovább a többfunkciós íróasztal elkészítésének gyakorlati modulja (szakképzés pedagógiai kísérlet keretében), valamint A nyílászárók (ablakok) gyártása és installálása című tanár-továbbképzési projekt (MTP) keretében.

Amint az ábrából is kitűnik, hogy úgy a résztvevők, mint a VET személyzet (oktatók) előfeltételei nagyon fontos kritériumai a program folyamatainak és mind a két területre nagyon részletes szempontrendszert dolgoztak ki.

10. A MŰSZAKI ÉS A PEDAGÓGIAI RENDSZEREK IRÁNYÍTÁSÁNAK ÖSSZEHAONLÍTÁSA

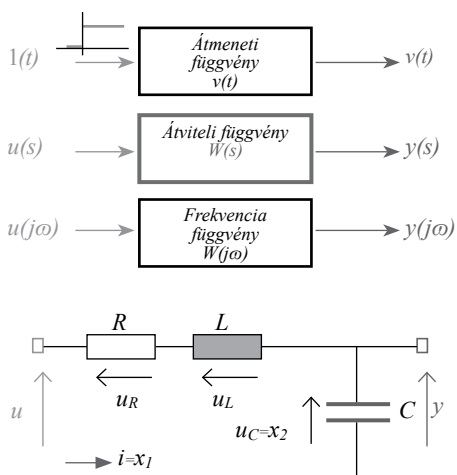
„Közismert, hogy a technikai rendszerben a folyamatszabályozás szinte tökéletesen megoldható... A közoktatási-közművelődési rendszerben mind az irányító, mind az irányított rendszert az ember alkotja, aki fiziológiai, pszichikus és társadalmi szinten önszabályozó rendszer... Az élő szervezetek azonban sokkal bonyolultabb rendszerek elsősorban azért, mert ezek önmagukat is szabályozzák” (LÜKÖ 2005, 3).

Ebben az idézetben egy fontos különbséget fedezhetünk fel a pedagógiai és a technikai rendszerek modelljei között. Másrészt ez alátámasztja azt a nézetet is, hogy az egyes tudományok struktúrájából csak bizonyos kitételekkel, a sajátos szempontok figyelembevételével vehetünk át fogalmakat, modelleket stb.

Ezt az összehasonlítást nagyon sajátos, a mozaikszerű előadáselemekhez kapcsolódóan kísérelem meg. A két rendszer irányításának összehasonlítását néhány szempont alapján a lényeges specifikumokat kiemelve az alábbi táblázatban foglaltam össze:

1. TÁBLÁZAT: A technikai-műszaki rendszerek és a pedagógiai rendszerek irányításának összehasonlítása	
Műszaki-technikai rendszerek irányítása	Pedagógiai rendszerek irányítása
A beavatkozás szabályosan ismétlődik.	A beavatkozás szituatív.
Érzékelés, mérés szerepe Műszerek, mérőátalakítók, szenzorok	Ellenőrzés, értékelés, mérés szerepe Tesztek és jószágmutatói, feladatlapok
A hatásláncban zavaró tényezőket kűszöbölünk ki.	A társadalom mint „külső” tényező
Anyag- és energiaáramlást irányítunk.	Az irányításban a kommunikáció fontos.
A matematikai apparátus fontos. Alapfüggvények, egyenletek és képletek segítségével modellezik az irányítási folyamatokat és számítják ki a szabályozók viselkedését idő, súly, átmeneti, átviteli függvények segítségével. Továbbá a matematikai segédletekben megtalálhatók a komplex számok és a vektorok.	A matematikai apparátus itt is fontos. A gráfok segítették pl. a tantárgyrendszer optimalizációjában a kontúrtalanítást. A kutatási adatok statisztikai feldolgozása képletekkel, százalékszámítással történik. A méréseknél a tesztek jószágmutatóit is matematikai eljárások segítik. Az adatok gyors feldolgozásához számítógépes programokat használnak (SPSS).

1. TÁBLÁZAT: A technikai-műszaki rendszerek és a pedagógiai rendszerek irányításának összehasonlítása



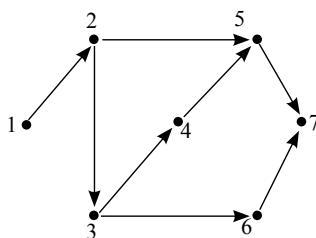
$$u_R(t) = Ri(t)$$

$$u_L(t) = L \frac{di(t)}{dt}$$

$$u_C(t) = \frac{1}{C} \int i(t) dt$$

$$u(t) = u_R(t) + u_L(t) + u_C(t)$$

$$y(t) = u_C(t)$$



$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})^2] \sum_{i=1}^n [(y_i - \bar{y})^2]}}$$

SPSS - [c:\excelkny\60x21.sav]

2: lakohely			Summarize
	sorszam	n	Compare Means
			ANOVA Models
1	1		Correlate
			Regression
2	2		Loglinear
			Classify

Úgy tűnik, hogy a két terület eltérő és hasonló irányítási eszközei és módszerei, eljárásai a műszaki-technikai rendszerekben gyökereznek, innen „termékenyült” meg a társadalomtudomány rendszereinek és alrendszereinek irányítása. Az is látszik, hogy a pedagógiai kibernetikai szemléletmód elterjedésében a közoktatás-közművelődés mellett a szakképzés játszott szerepet. A pedagógiai folyamatok irányítása visszahat a műszaki-technikai folyamatok (rendszerek) irányítására, elsősorban a munkaerő, az emberi erőforrás általános és szakmai kompetenciáinak befolyásolása révén.

Azt is elfogadhatjuk, hogy a tanulmányom fókuszában lévő rendszerszemléletű modell valamilyen módon és továbbfejlesztett változatban alkalmas lesz a bonyolult, téri és idői formában változó tanulási formák leírására. Vagyis a nonformális és az informális tanulás formáinak elvi-elméleti ábrázolása a rendszerszemléletű megközelítések és modellek segítségével fog történni.

11. ÖSSZEGZÉS HELYETT

Ha röviden akarjuk összefoglalni az elmondottakat, akkor a következőket lehet kiemelni:

- Az irányítástechnika/kibernetika tette lehetővé a rendszerszemlélet elterjedését a pedagógiában.
- Lényeges különbség van azonban a műszaki és a nevelési-oktatási rendszerek irányítása között.
- A tanítás-tanulás folyamatának rendszerszemléletű modellje a mai kor korszerű didaktika számos ágában és alkalmazásában elterjedt
- De mindezekon felül és mellett a legfontosabb az volt, hogy Báthory Zoltántól igényes és magas szintű gondolkodást, kutatói szellemiséget, egyenrangú partnerként való kezelést, kölcsönös odafigyelést, és egymástól való tanulást, biztatást kaptunk. Álljon itt ennek bizonyítékául egy 2000-ben hozzám írt levele:⁶

„Kedves István!

Köszönettel megkaptam leveledet és az újság kivágást. Gratulálok a cikkhez, fontos gondolatokat tartalmaz. Nagyon fontos szerintem is az ISCED illeszkedés. Ez a közoktatásra is érvényes gondolat – csak politikusék nehezen fogadják el. Amióta szorosabban kötődök egy egyetemhez (Szegedi Tudományegyetem), magam is sokat meditálok a felsőoktatásról, de persze inkább csak a pedagógusképzésről. Egységes tanárképzés, interdiszciplinaritás a tanári szakokban, a pedagógia professzió modernizálása – ilyesmikről.

Írjál máskor is. Üdvözöl,
Zoli

Báthory Zoltán
2000. szeptember 17.”

⁶ Büszke vagyok, hogy Báthory Zoltán didaktikát tanított nekem, köszönöm a lehetőséget, hogy volt tanítványként szólhattam.

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (1979): Az IEA vizsgálat terve, módszere és lebonyolítása In Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975-1976*. Budapest, Akadémiai Kiadó 48–64. oldal.
- BÁTHORY Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (2002/1): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9–20. oldal.
- BÁTHORY Zoltán (2002/2): A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 31–37. oldal.
- BISZTERSZKY Elemér – FÜRJES József (1984): *Programozott oktatás, oktatógépek*. OMIKK, Budapest.
- BLOCK, J. H. – ANDERSON, L. W. (1975): *Mastery Learning and Classroom Instruction*. McMillan, New York.
- BLOOM, B. S. – HASTINGS, J. T. – MADAUS, G. F. (1971): *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-H. Co. In.: Falus Iván (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BRUNER, J. S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- COOMBS, PH. H (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- COWDER, N. A. (1964). On the difference between linear and intrinsic programing. In A. G. Grazia, & D. A. Sohn (Eds.), *Programs, teachers, and machines* (pp. 77–85). New York, NY: Bantam Books.
- KOZMA Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KULCSÁR Kálmán (1981): *Szociológia* (Egységes jegyzet). Kossuth Kiadó, Budapest.
- LANDA, L. N. (1968): Kibernetik und Pädagogik. In.: Brandeuer H.: *Die Konzeption der Österreichischen Hauptschule. Beiträge Zur pädagogischen Psychologie*. Verlag E. Keltere Wien.
- LÜKÖ István (2005/1): *Kompetenciák, modulok és a szakképzés*. A Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve. Szeged, 2005, 133.
- LÜKÖ István (2005/2): *Modular Training Package (MTP) Wooden Window Producer ILO ROAS Beirut-Lebanon and University of West Hungarian*. Sopron.
- LÜKÖ István (2005/3): *Oktatástan*. NYME FMK Löver Print, Sopron.
- LÜKÖ István (2007): *Szakképzés – pedagógia*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- LÜKÖ István (2011): *Tartalmi és szervezeti változások a szakképzésben*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY József (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- NAGY Tamás (2008): A pedagógiai értékelés elméleti kérdései. In *HEFOP 3.5.1 Tanulmánykötete*, NSZFI, Budapest.
- WIENER, Norbert (1948): *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*.
- SZKATKIN, M. N (1982): *Didaktika srednyij skoli*. Proszevcsenyija, Moszkva.

Czakó Rálmán

A szabadságra nevelés mint nevelési cél

Globalizáció és szabadság a sztenderdek alapján értelmezve

Egy emlékkonferencia kapcsán azokat a szakmai párbeszédre kínálkozó témákat sorolom fel, amelyek kifejtése és megvitatása napjaink eseménye is. Báthory Zoltán munkásságát egy nagyobb oktatásirányítási folyamat részeként értelmezem, ezért tartalmazza előadásom a mérés-értékelés, a NAT, a kompetencia, a szocializációs folyamat tartalma, az indikátor, a kritérium, az etalon, a sztenderd, a portfólió, a globalizáció és a pályamodell témákat a „szabadságra neveléssel” összefüggésben. – Mit indított el az irányításelméleti modell praxisba való átvitele az oktatásirányításban a nemzetközi kurzusok hatására? Milyen folyamatokat indítottak el a döntéshozók a visszacsatolás elvére építkezve? – Bár e kérdésekkel kapcsolatban a feladatok részben a témaváltások és a politikai rendszer megváltozásának időszakában változhattak, Báthory Zoltán mindvégig országos és intézményi ügyek irányító státusában működött.

A PARTNEREK MEGVÁLASZTÁSA

Önmagát fejlesztő, továbblépésre képes, kezdeti célját szem előtt nem tévesztő ember életpályája rajzolódik ki a dokumentumokból. A mindenkori döntéshozók, a munkatársak, a barátok és szakmai közösségek, az oktatáspolitikusok és a sokféle feladatot ellátók köre képviselve volt mindig a didaktikai, alaptantervi, mérés-értékelési, oktatási folyamatok irányításában. A tudományos ismereteknek a megválogatásában és a munkatársaknak a megszervezésében az oktatáspolitikus teendői és a folyamatmenedzsment eseményei sok alkalmat adnak egy életmű felidézéséhez. – Báthory Zoltán tudományos fokozata elnyerése után elméleti kutatóként, oktatáspolitikusként, konszenzuskereső vezetőként, a hazai és az Európai Akadémia tagjaként a honi neveléstudomány szellemiségének átalakítására törekedve lényeges szerepet vállalt. Disszertációjában, kutatási témájában úgy látta, hogy a rendszerszemlélet alkalmazása hozza el a kellő változásokat a hazai és a nemzetközi oktatási rendszer(ek) számára. A nemzetközi új trendek elterjedését kívánta, ugyanakkor tartott a hazai korszerűtlen hagyományok felerősödésétől, továbbvitelétől, fejlesztésétől. Biztonságos háttérrel jelentett számára az a nemzetközi közeg, amelynek témáját hasznosítandónak, a változtatások szempontjából irányadónak, az eredményesség vonatkozásában hatékonynak ismert meg.

A szabadságra nevelés és a partnerek

Az irányítás visszacsatolt rendszere szabályozási rendszer. A személyes fejlődési esemény egy tranzaktív, adatokra támaszkodó, kritériumokhoz kötött folyamatban, személyek részvételével, adott kontextusban, megjelölhető időhatárok között valósul meg (BRONFENBRENNER-CECI 1994). Az érett döntést hozó ember mindig energiaforrás a jövő számára. Megnevezhetünk kiemelkedő hivatásokat, mindegyik feladatteljesítő, küldetéstudattal a saját területén. Az oktatásra és a nevelésre vonatkozó munkakapcsolatok feladatokból, problémákból, kérdésekből, kérésekből, tapasztalatszerző szándékból, információk átadásából alakulnak ki. Ha többen szabadon törekednek ugyanazon célok felé – legyenek bár a világ különböző pontjain –, hatnak, erőműként ismeretlenül is együttműködnek. Az eredményesség érdekében mind az oktatás, mind a nevelés területén dolgozók hatékony együttműködése megköveteli, hogy a felelősségüket felismerő, megfelelő emberek együttműködése megvalósuljon.

ELVEK MEGJELÖLÉSE

A megismerhetőség és a megismerés joga ontológiai fejtegetéseket és normaterületeket érint. A reform értelemszerűen bármilyen hosszú is legyen, az eredeti helyreállítására, a kezdetire irányul. A reform révén újra fel kell ismerni, hogy a tények megismerésének képességét, a valóságból nyert tapasztalás interpretációjának jogosságát nem lehet megvonni az embertől. Bármely kultúrában, a műveltség bármely fokán illetékessége van mindenkinek a helyes gondolkozásra – emberi méltóságából fakadóan. A homo sapiens illetékes a világ megismerésére. Hozzáértése fokát nem minősítve, szakavatottságának mértékét nem mérlegelve, és arra elhivatottságát nem megkérdőjelezve egyszerűen illetékesnek tartjuk az embert saját dolgában. Alapvető fontosságú illetékességként (WEINERT 1999) sorolhatjuk fel a következőket:

1. A személy beleszületik a világba, amelyben a dolgok sokfélesége első látásra kezelhetetlen. A gondoskodás a szabályokat, kötődéseket, autonómiát, együttműködést, a hozzáértést, a szocializáció egyedre és közösségre vonatkozó tartalmát teszi elérhetővé (PETERMANN, KUSCH, NIEBANK 1998). Születésétől fogva illetékes az ember abban, hogy a tények sokaságában tájékozódjon, azokról helyesen gondolkozzon.
2. A gondolkozás és a cselekvés az észleléssel, a tények felfogásával, a tapasztalatok megszerzésével kezdődik. Ennek jogosultsága nem vitatható el senkitől. Embervoltunk perceptív illetékessége kétségszövegbevonhatatlan.
3. A létezőkkel meglévő kapcsolatok létrehozása minden személy döntési területe. Megfogalmazás nélkül is kifejezzük döntéseinkkel, hogy mit tartunk mértékadónak, vagy általában véve mit minek tartunk. Mindenki illetékes látásmódja alapján törekvése területét kijelölni és haladása irányát megválasztani, amihez a mértéket maga fogadja el.
4. Mindenkit megillet, hogy az emberi közösség tagja legyen. Nem vonhatja ki magát senki sem a közösségből, nem egyedül, hanem a közösség tagjaként élünk, hatunk egymásra, együtt létezzünk ugyanazon a bolygón.

5. Az emberi létmód kommunikatív, tevékenységhez kötött, a személy, a közösség, a társadalom a megjelölt, megnevezett, elmondott tartalmak által ad formát a kultúrának, ami-ben mindenki illetékes. – Az egyes tartalmak további részletezéséből az illetékesség további fajtái adódnak.

Belátható, hogy az emberek közötti egyetértést nem kényszerek hozzák létre, a tudás elemei közötti összefüggéseket nem törvények, határozatok adják meg, a fejlődés szervesen összefüggő lépéseit nem az egymásnak ellentmondó, összeférhetetlen természetű dolgok szekvenciája hozza létre. A helyes, kritikus gondolkodásra való felkészítés évezredek átfogó téma, általában és kifejezetten is foglalkozunk vele. Arisztotelész, Pierre Abelard, Bernard Lonergan, a „Critical Thinking” művelői ugyanazon eredményesség érdekében fejtik ki gondolataikat. – Fel kell ismernünk, hogy az egyéni, kiscsoportban és az emberiség egészében más-más evidenciahatárok érvényesülnek (IMRÉNYI 2009).

A nemzetek összességében egyformán, emberi mivoltunkból fakadóan, a jelen és a jövő érdekében fogalmazza meg az Egyesült Nemzetek Szövetsége az általános érvényű emberi jogokat. Az egyes államok alkotmányaikban jelölik meg az állampolgáraikat megillető szabadságjogokat, amivel összhangban kell hogy legyen az Országgyűlés/Parlament törvényalkotó munkája is. – Az ember személyes fejlődéséről szólva olyan alapok kidolgozására törekszik a tudomány, amelyek a filozófiai alapokkal összhangban vannak és a gyakorlati módszerek alkalmazását ésszerűsítik. A tudásátadás és a nevelés nemzedékeket egymáshoz rendelő folyamat. Minthogy az eseményeket (a személyek és a környezetük kapcsolata alapján) organizztikus, mechanisztikus és kontextuális metaferék alapján lehet értelmezni, a tennivalókat is háromféle alaptól kiindulva lehet kijelölni. A mérések értelmezése is legalább háromféle típusba sorolható ebből következően.

Amennyiben a személyes teljesítmény adatait és a közösségi teljesítmény adatait egymásra vonatkoztatva úgy értelmezzük, hogy a közösségi teljesítmények mért értékei alapján személyre vonatkozó döntéseket hozhatunk, akkor azt az előfeltételezést tettük döntéseink alapjává, hogy a kibernetikai módszertan akár a többi módszertannal szemben is érvényesítendő. Ezzel a tanulási folyamat befolyásolására a kompenzációs (korrekciót eredményező) lehetőségek közül a mérés-értékelés pontot ragadjuk ki a lehetséges négy kompenzatív beavatkozásból. A mérés-értékelés adatai csak mind a négy kompenzációs pont adatait magában foglaló szabályozás alapján hasznosíthatók! E nélkül a jogi, törvényi szabályozás egy didaktikából, egy módszertanból kiindulva igazolhatatlan dominanciát épít bele az oktatás/nevelés folyamatába. Az indokolható prioritás alkalmazása helyett megteremti annak a lehetőségét, hogy a mérés-értékelés öncélúvá válhat.

A medikális, pszichológiai, eltérés-elméleti, szociokulturális, multifaktoriális modellek egész sora kínálkozik azon személyes események megmagyarázására, amelyek alapján az előző és a követő nemzedék személyes tranzakciói értelmezhetőek. Különösen fontosak váltak az egyes modellek, például az emberi méltóság elleni bűncselekményeket (a kényszerítés, a lelkiismereti és vallásszabadság megsértése, a becsületsértés, a kegyelemsértés)

1 Antietiológikus, beavatkozó jelet változtató, a szabályozott jelet változtató, a specifikus reakciókat kompenzáló

elkövetőkkel kapcsolatban, mert a jognak meg kell fogalmazni a velük való bánásmódot, a ténymegállapításra, a követelményekre és a szankcionálásra vonatkozóan.

Szabadságra nevelés és az elvek optimális megjelölése

A kötelekeként értelmezett, teljesítendőként bevezetett dolgok a döntéseket befolyásolják. A legerősebb nyomásgyakorlás sem elég ahhoz, hogy az ember megszerzett személyes döntési szabadságát megszüntesse. Természetesen van olyan kényszer, melyet a háború érvényesít, melyet a diktatúra alkalmaz, melyet a lelki terror valósít meg. A szülők és a gyermekek, a nevelők számára megnyíló távlatok csak szabad döntéssel, kötelezettségek vállalásával érhetők el.

A szabad ember vállalt kötelezettségek révén tud éretten dönteni. A szabadság „kötelekeként” azokat a megtartó, bevált határokat, azt a követendő mértéket jelölhetjük meg, amelyeket belátásunk alapján a döntésben érvényesítünk. A szabad cselekvésnek vannak igazodási pontjai, amelyek bizonyítják, hogy ki és mire jutott az emberi méltóságból fakadó kötelezettségek és teendők elfogadásakor (Hoffmann 2003). A folyamatok résztvevőivel való kapcsolatok fejlesztését, az elvi alapok folyamatos felülvizsgálatát, az információk felhasználására, a teendők fontosságának megítélésére való felkészítést, a személyes reagálások helyes módjának kialakítását, az illetékességnek megfelelő tevékenységet, a minőségre törekvést nevezhetjük meg a szabadságra nevelés pillérjeinek.

A mondottak értelmében a szabadságra vezetés tárgya különbözik attól, amit Rousseau „polgári szabadság” („liberté civile”), vagy „természetes szabadság” („liberté naturelle”) névvel jelölt (ROUSSEAU 1754). Különbözik a kötöttségektől való megszabadulástól, vagy a ’hagyományok felforgatásától’. Inkább rokonítható azzal, amit Steiner a személyes kibontakozás és a közösség javára való tevékenység igazi forrásaként jelölt meg: „a képesség felébresztésével” (CARLGREN, KLINGBORG 1986). Még tágabban a szabadság – a nevelési célkategóriák mindegyikében – a tudás, a képességek, a felismerések és az értékelések terén adja meg a fejlődés lehetőségét. Mindenkinek saját ítélő-ereje, felfogóképessege, saját tapasztalata van, és mindenkinek fontos, hogy mint vélekedik és mi érvényes számára.

Idővel kitűnik, ha a különbség nagyon egyforma, amely az azonos (pl. autisták) csoportba sorolás alapját képezheti, vagy ha azonosak az „eltérő érdekek” (pl. fogyatékoság szerint elkülönítve), amelyek azután a közös cselekvések alapjává válnak, mint ahogy az is kitűnik, hogy valaki feltétel nélkül elfogadja a másik embert, vagy, hogy valaki önzetlenül segít másoknak és figyel mások értékeire is stb.

A MEGISMERHETŐ KÖRVONALAZÁSA

Tapasztalatot szerezni, adatot gyűjteni, mérni azért is akarunk, hogy kijelentéseink, helyzetmegítélésünk érvényességét, igazságtartalmát megalapozzuk. Az UNESCO hamburgi intézetéből indult el az IEA. A témára fogékony szakember volt többek között a JATE tanszékén Ágoston György, az OPI-ban Kiss Árpád, a XI. kerület oktatási felügyelőjeként Báthory Zoltán. A hamburgi közös kurzus további magyar résztvevőket is vonzott, akik

idővel valamennyien meghatározó személyei lettek a magyar pedagógiai nyilvánosságnak és az oktatási folyamatok szervezésének.

Az adatgyűjtés hazánkban egyre jobban bővült 1971-től napjainkig a nemzetközi szinten figyelemmel kísért mutatók mentén. A mérések testületekhez és témákhoz kötött formában valósultak meg:

- az IEA (tanulói teljesítmény mérése értés, szöveg megértésének vizsgálata alapján);
- a PIRLS Trend (kérdőívben szereplő kérdésekre adott válaszok elemzése);
- a PISA (a szövegértés, a matematika és a természettudomány területén a tanulók képességét méri, hogy a tanulók teljesítménye nemzetközileg összehasonlítható legyen);
- a TIMSS (olvasás-, szövegértés, matematika és természettudományok területén végzett nemzetközi összehasonlító teljesítménymérés, hogy képet adjon az iskolai és az otthoni tanítási-tanulási szokásokról);
- a SIALS (a felnőtt népesség olvasási- és szövegértési képességének felmérésére).

A hazai felmérés tartalmi kerete, amely meghatározza a kompetenciamérés feladatait több vonatkozásban, jogszabályba építve jelent meg. A 3/2002 OM rendelet, a közoktatás minőségbiztosításáról 2007 április óta tartalmazza mindezeket. – Az oktatás-képzés szempontjából az iskolarendszer rendszerszemléletű leírása mintegy 50 évre nyúlik vissza. Működési és fejlődési modellek kapcsolódnak és összefonódnak az irányítási modellekkel. Az általános rendszerelmélet indította el a kölcsönhatásokra, az üzenetváltó tranzakciókra, a rendszerkezetre, a folyamatok közötti átmenetek értelmezésére irányuló tudományos munkát. Emberek munkájának megítélésére nem alkalmazhatók korlátozás nélkül a technikai elvek. Nem véletlen, hogy a kezdeti tanulmányokból fakadó prioritások, az Európai Unióban megfogalmazott legfőbb törekvések, valamint az OECD által kitűzött célok között a módszertani rések mentén eltérések jelentek meg. Fontossá vált a teljesítmény, a képesség, az attitűd részletekbe menő elkülönítése. Ezek összefüggésben állnak azzal, hogy a képesség és a kompetencia között különbséget teszünk-e, illetve a teljesítményt és/vagy a követelményt tekintjük-e a kompetencia megjelöléséhez szükséges és elégséges alapnak?!

A szabadságra nevelés és a megismerhető körvonalazása

Az értelmezési alapok és a módszertanok között is különbséget kell tenni. Berner morálisan felelős didaktikát sürget, a didaktikák (BERNER 2004) között három típust különít el:

- a kognitív pszichológiai alapozású didaktikát (Aebli);
- az információelméleti-kibernetikai didaktikát (Cube);
- valamint a konstruktivista didaktikát (Reich).

Ezen értelmezési utak a pszichés folyamatokra, a folyamatok irányítására, a részek szerveződésére alapozó megfontolásokból épülnek ki. A didaktikák kutatási eredményeket összegeznek, melyeket alapul lehet venni a tanítás során (BERNER 2004). – A módszertanok

a tranzakciókkal, tanulással kapcsolatos tartalmak, személyek, tanítási folyamatok és közösségek figyelembe vételére épülnek.

A neveléshez tartozó „szabadságra nevelés” értelmezése érdekében látnunk kell, hogy más dolog valamit ismerni, és más azt fölhasználni tudni. Így vagyunk a nyelv ismeretével és használatával (CHOMSKY 1968), és annak mintájára a neveléstudomány ismeretével és felhasználásával, a személyiségről szerzett ismereteinkkel és azok felhasználásával. Helyesen beszélni, ésszerűen nevelni, szabad személyiség fejlődését segíteni akkor lehet, ha vannak hozzá szavaink, megvalósítandó céljaink és szabadon vállalt kötelezettségeink.

MEGJELÖLT PRIORITÁSOK

Egyformasággal, hasonlósággal és sokféleséggel egyszerre kell számolni minden emberi közösségben. Eltérő véleményeket kell figyelembe venni. Véleménykérés után a prioritások megállapíthatók, vagy az adatok alapján kijelölhetők. Ha igaz, márpedig úgy tűnik igaz, hogy nincs két egyforma falevél (CZAKÓ 1993), nincs két egyforma út sem az ember éretté válása során. Miért gondolnánk azt, hogy a személyiség éretté válását előre megfogalmazott követelmények és teljesítmények mérföldkövei szerint érzük el? Mindenki emberként születik, szülők, rokonok, kortársak, sok ismeretlen között él, akik természetükben megegyeznek, tulajdonságaikat tekintve sokban hasonlatosak, irányultságukban, törekvéseikben fejlődni képesek. A sztenderdek egységesítő eszközként nem vonják kétségbe a sokféleség tényét, az emberek hasonlatossága sem jelenti azt, hogy egyformák vagyunk. Az egyformaként való kezelés éppúgy, mint a minden áron való különbségtétel determinisztikus bánásmódból fakad. A változás ténye rámutat arra, hogy valami hordozza a változást, ami megőrzi önazonosságát a változások során. A változások idővel a társadalmakban és a kultúrákban új ismereteket és az új tapasztalatokat eredményeznek.

Szabadságra nevelés és a megjelölt prioritások

Csak a másik döntési szabadságát is figyelembe vevő bánásmód képes a véletlenre, az eltérésre, az önkéntességre is lehetőséget adni. A szabadságra nevelés az emberi döntések vonatkozásában a talpra állítás művészete. Hasonlatos ahhoz, ahogyan a szülők szüntelen figyelemmel, gondoskodással követik és járni engedik a felálló-eleső kisgyermeket.

A nevelési irányzatok rengetegében valójában senki sem tagadja annak jogosultságát, hogy önálló célként álljon a nevelő előtt a növendék önállóságra, érett döntésre való eljuttatása. Ez az egész oktatási nagyrendszer irányításával kapcsolatban is cél marad és az oktatáspolitikai felelősségvállalása sem hagyható figyelmen kívül. Nem elég az elvek hangoztatása az eltérő bánásmód, az integrált nevelés, a tehetséggondozás, az inkluzív képzés stb. vonatkozásában sem, és nem elég a tanácskozáson ott ülni, vagy bizottságok tagjai között szerepelni.

A MEGOLDÁSHOZ SZÜKSÉGES ATTITŰD

Praktikák, taktikák, stratégiák töltik ki a belátható horizontig az emberi célmegvalósító tevékenység kereteit. A szituációkban egyfajta állandósuló reagálás alakul ki mindenkiben, és ez kapcsolatos a dolgok jellemzőivel. Önkontroll, görcsös bezárkózás, csekély lelki egészség, féltelenség szerint vagy spontán, önmagát aktualizáló módon, teljes lelki egészség birtokában, közösséghez való alkalmazkodása szerint válaszolhat az ember (BECKER 1995). A személyes érettség kialakulását gátló tényezők között szerepel pl. a nemi identitás kialakulatlansága, az apa vagy az anya a gyermekkel való kapcsolatának az elégtelensége, az életkori adottságok figyelmen kívül hagyása, az egymásnak ellentmondó hatások állandósulása. Mindezek a fejlődés folyamatára, a cselekvés hogyanjára hatnak ugyan, de nem szüntetik meg az értékre való irányulás lehetőségét a gyermek életében. A reagálás irányában, dinamizmusában, a tevékenységben kifejeződik a célért való küzdelem. Az emberi magatartás értékorientált célra irányulását segítik az értéksemleges attitűdök. A Becker által kidolgozott circumplex-modellhez a hipotetikus nevelési stílusok a fő komponensek alapján hozzárendelhetők (OERTER 1999).

A szabadságra nevelés és a tevékenységhez szükséges attitűd

A szabadságra nevelés célja az, hogy olyan személyek legyenek majd a döntéshozók, akik önmaguk életében, valamint a legkisebb rendszerektől a legnagyobb rendszerekig illetékesek az életminőség fejlesztésére, az emberi méltóság szolgálatára. Mindez megköveteli, hogy lehetőségek és javaslatok rengetegében előítéletek nélkül tájékozódó, a szituációhoz illeszkedő attitűddel reagáló és a kellő stílusban működő személyek kifejlesztését tűzzük ki magunk elé célként nevelő-oktató hivatásunk gyakorlásakor.

A KAPCSOLATOKBAN REALIZÁLT MÉRTÉK

Az érték kapcsolat, ami a személy és az objektum vagy objektivizált létező között adott mérték szerint jön létre. Az adott mérték adja meg annak lehetőségét, hogy az értékről annak értékessége vonatkozásában is beszéljünk. Törekvésünk erősségét az elérendő kíváncsisága és értéke, valamint a kapcsolat létrejöttének nehézsége együtt határozza meg. – A világban létezésünknek van oka, megválaszthatjuk elérendő céljainkat, kapcsolatokat építhetünk, kötelezettséget vállalhatunk. – Minden olyan hatás, amelyik saját illetékességi területét túllépve kényszer és agresszió formájában érvényesül, az emberi méltósággal szemben áll és az életminőség ellen hat.

Minden individuum egy közösség tagja. A szocializáció során gyermeknek, fiatalnak lábra kell állnia, motivált egyénként érett döntést kell hoznia, a közösség tagjává kell válnia, a világ eseményeire ésszerű magyarázatot kell adnia. A személyes fejlődés segítése során a nevelőmunka kapcsolódik a tanítás-tanulás folyamatával.

Személyes, családi, csoportbeli, intézményi, helyi, tájegységi, társadalmi, regionális, földrészre vonatkozó, globális események valósulnak meg. A változások az identitás, a motiváció, a hagyományok, a csoporthoz tartozás, a feladatok vállalása, valamint a célok, a legitimációk, a racionális magyarázatok terén játszódnak le. Problémák elhelyezésére van módunk ezek alapján: krízisek, válságok, nagy átalakulások mibenlétének feltárására nyílik mód, kapcsolatrendszerek, hagyományok összehasonlítására, értékelésére kerül sor. A globális változások jelentős szerepet kapnak az „egy közös Föld” új arculatának kialakításában.

A szocializációs deficit a szocializáció hiányait jelenti, azaz a beszámíthatatlanságot (a pszichopatológia, a motiválatlanság, a hagyományvesztés), a szolidaritásképtelenséget (elidegenedés, anomia, elbizonytalanodás) és a racionalitás hiányát (orientációs krízis, a legitimáció megvonása, az értelemvesztés) (HABERMAS 1981). A globalizáció eseményszintjén a „Földlakó Ember” dezintegráltsága (önértékelésének, cselekvésének, kulturáltságának, valamint emberi méltóságának és jogosultságának hiányai következményeként) a jövőt veszélyezteti.

A szocializációs tartalmaknak és a szocializációs deficiteknek a kezelésében a sztenderdizáció új kérdéseket vet fel, sőt a szociális szférában a sztenderdizáció új problémák forrásává válhat (BÁNYAI 2008). A kliens szemlélet szorosan kapcsolódik a szolgáltatásokhoz, ám a személyes bánásmód tartalma a kliens-szolgáltató kapcsolat tartalmát meghaladja.

A kompetencia lexikai fogalom, nyelvi egység, a nyelv elemkészletének része, a mentális lexikon eleme. A nyelvi elemek (logikai grammatikai elemek) jelentésével a logikai szemantika foglalkozik. Egy nyelvi elemnek többféle szemantikai érték adható (WWW.LOGIKAI GRAMMATIKA 2012.06.22.). A fogalom használata valamilyen szándéknak felel meg (RICOEUR 1974). A kompetencia tartalmi jegyeinek kavalkádszerű listája nem szolgálja a kommunikáció hatékonyságát. Az értékválasztó személy a homályban maradó értelmezések mentén elbizonytalanodik. A kompetencia illetékességgént értelmezése a tudás alapján történő hatásgyakorlás referencia etalonjává, referencia standardjává válik. Tartalmának tág értelmezése alapján ismeret, képesség, motivált cselekvéshez rendelhető attitűd, jogosultság, legitimálhatóság, értékkapcsolat együtteseként értelmezhető. – A képesség, hajlandóság, tudás, problémamegoldás, cselekvés együtteseként értelmezhető kompetenciafogalom csak részben egyezik azzal a véleménnyel, mely szerint az ismeretek, a képesség és az attitűdök együttese a kompetencia, és még jobban különbözik attól a véleményről, hogy a kompetencia valójában képesség, vagy, hogy a megmért teljesítmény a kompetencia bizonyítéka. – Beszélünk például anyanyelvi, idegen nyelvi, ITK alkalmazással összefüggő kompetenciákról az Európai Unió munkabizottságában összeállított 8-as kompetenciacsoportjában (SZABÓ 2010). Véget nem érő felsorolás része például a kontextus megtartásának (TÁTRAI 2004) és a dekontextuálásnak a kompetenciája, vagy a nézőpont szerepét (TÁTRAI 2005) felülbíráló kompetencia. Megszerzésük nem köthető szekvenciákhoz, időrendhez, és oksági összefüggéseiket nem lehet előírni. Személy által birtokolt, mégsem sajátítható ki a kompetencia, több személy is rendelkezhet az „ugyanarra” vonatkozó kompetenciával, akik között a kompetencia érvényesítésére való jogosultság át is adható delegálással.

A szabadságra nevelés és a kapcsolatban realizált mérték

Illetékesek vagyunk az értékek megválasztására, az értékkapcsolatok megtartására. – A döntés képességére eljutott személy képes élni a hasznosítható eszközökkel. A kínálat és a teljesítendő vállalásának lehetősége mindig adott a döntéshozó számára. Ezért a szabad döntést nem szüntetheti meg, csupán nehezíti vagy segíti a motivációban érvényesülő tényezők együtthatása. – Az értékes lehetőség kínálata a szabadság eszköze. – A szabadságra nevelés során sajátítja el a növendék a döntéshozatal módját. Az oktató és a nevelő információkat ad, orientál, együttműködik, érdekeket érvényesít és véd, segít, a nevelő értelmes teendőkbe vonja be a növendéket, akit folyamatosan támogathat, sőt érte áldozatot hozhat. A segítő és támogató- monitoring tevékenység, a facilitátor, a mentor, az animátor, az asz-szisztens stb. szerep sajátosságok alapján vállalható. A nevelés a személyiség fejlődésébe való bevonódás mértéke (informálástól az önfeláldozásig) szerint foglalja magában az individuális és a közösségi változás területeit. – Az érett döntés megmutatja, hogy ki miben szabad. A döntés lehetősége adja meg a felelősségvállalás esélyét. Minden kényszer csökkenti a vállalható felelősséget. A személy lehetősége határáig azért felel, hogy milyen kényszerek, függőségek érvényesülésének ad teret életében.

SZTENDERDEK (=STANDARDOK)

Hazánkban a műszaki életben gyorsan bevezetett szabványosítás kötelezővé tétele még azokat a szakembereket is meglepte (BÍRÓ, RÁTZNÉ 2004), akik az EU által kiküldött CEN/ CENELEC felvételi kérelmünket vizsgáló bizottság auditorai voltak. Az ipar, a kereskedelem, az energiagazdálkodás stb. területein megfogalmazott szternderdek, mint az egységesítés eszközei mintaként hatnak az oktatáspolitikai gondolkozásmódra is. Országokon átívelő szervezetek foglalmazták meg szándékukat, amelyet a hozzájuk csatlakozók önkéntesen, direktívaként értelmeztek. Kialakult egy országosan deklarált szándék az oktatáspolitikában, mely a „megújítás” szándéka mögé a követelmények, egységesítések, a mérések és értékelések eseményeit sorakoztatta fel a sokféleség, a választhatóság, az összehasonlíthatóság megalapozásához. A szándék kivitelezéséhez praxisfüggetlen adatcsere-szabványok szükségesek. Az oktatáspolitiká az utóbbi években láthatóan felgyorsult a sztenderdizációs törekvések tekintetében.

A 90-es években az oktatási rendszerek teljesítményeinek és a tanítás hatékonyságának a vizsgálatára az OECD oktatási mérésekkel és indikátorok bevezetésével törekedett. Az indikátorok az oktatáspolitikusok számára útmutatók (OAKES 1986), melyeket a kezdeti időszakban a megfelelő gyakorlat és az abúzusok elkerülése érdekében foglalmaztak meg a szerzők az iskolai kontextus megközelítő leírásához (OAKES 1989). Ebben az értelemben például a tantervi kijelölések egyfajta vonatkoztatási normát, azaz referencia etalont vagy referencia standardot jelentenek (METROLÓGIA 2012).

Ballér Endre és munkatársai a pedagógusképzés programjait meghatározó alapelvek és képzési követelmények kidolgozására vállalkoztak, amely törekvés eredményeként

1997-ben a 111/1997. kormányrendelet jelent meg. Célokat, képzési időt, tanulmányi területeket, az ellenőrzés és az értékelés módjait és formáit fogalmazták meg. A képesítési követelmények átalakítása ezt követően hamarosan bekövetkezett.

A kompetenciák és a sztenderdek szakmai vitája következményeként új helyzet állt elő. Nyelvi kiindulópontok megváltoztatásával, pragmatikai szempontból egyfajta értelmezés szerint a kompetenciákat „tudást alkalmazó képességként” használták a szerzők (VÁRI és mtsai 2002). Térségünkben kompetencialistákat dolgoztak ki gyakorló pedagógusok számára, a listákat, vonatkozó programokat miniszteri rendeletek [4875/06.11.2002.] hagyták jóvá, még felülvizsgálatuk is jóváhagyást [3458/09.03.2004] kapott. – A sztenderdizáció folyamata lendületben van. – A tanári kompetencia (illetékesség) öt szintjét állította össze Falus Iván (FALUS 2011).

A sztenderd a szükséglethez rendelt minőség megjelölésének eszközeként értelmezve azonban új elemet hoz gondolkodásunkba. Például a szociális szolgáltatások standardizációjának (KOLIN 2008, 44–47.), az egységes eljárasmódok, értékelési szempontok, adminisztrációs eljárások kialakításának előnyei napjainkban nagy hangsúlyt kapnak hazánkban is (HÉRA–LIGET 2005). A sztenderdek a gyermekgondozás terén a döntéshozatal és felvétel folyamatától az úgynevezett utánkövetésig, a folyamatos támogatásig, a kapcsolattartás biztosításáig legalább 18 csoportba sorolhatók (KOLIN u. o.). – Létezik szociális, oktatási, egészségügyi sztenderdizációs folyamat, sőt a szakmai oktatáspolitikák számára célként fogalmazódik meg, hogy sztenderdek alá vonják a szakemberképzést. A tanulmányok végén a hivatkozott szerzők szerint a portfólió összegzésként áll. A portfóliónak a teljesítettek dokumentumgyűjteményeként és nem a különböző kockázatú kínálatok gyűjteményeként való értelmezése Falus Iván és Kimmel Magdolna munkájaként jelent meg csaknem egy évtizede (FALUS, KIMMEL 2003).

Az integrációs szintek különböző szerveződések, különböző nagyságú és eltérő bonyolultságú rendszerek működését egymáshoz való kapcsolatukban reprezentálják. Az elemzők többsége kontextusba helyezett folyamatként beszél a globalizációról, mely mögé az egyes személyek, lokális csoportok, mozgalmak hozzáállásukkal nem egységesen sorakoznak fel. A civil erők megjelenése ugyan új elem, mégsem a végszó, csupán a megosztottság új fázisa a változások sorában (KISS 2007). – A globális szinten megválasztható célok kínálatában, a sztenderd a megválasztott cél megvalósításának módjában ad lehetőséget a prioritások kijelölésére. A nevelőnek a megválasztható értékének és a vállalható követelményeknek a megítélésére kell felkészíteni a növendéket. – Globális szinten az emberiség előtt álló nagy feladatokat el kell látni, a problémákat meg kell oldani, egyfajta „mentő” tevékenységre van szükség.² A képzési rendszer flexibilitása kötelező rendszertulajdonságként kezelhető. A flexibilis rendszer nem csupán a követelmények szerint változó rendszer, hanem

2 Az ENSZ a következőket jelölte meg a legfontosabb globális feladatként: 1. a hátrányos megkülönböztetés megszüntetése, 2. az energiahiány csökkentése, 3. az éhínség csökkentése, 4. a globális felmelegedés csökkentése, 5. háborúk, droghasználat visszaszorítása, 6. járványok csökkentése, 7. jogtalanságok visszaszorítása, 8. a korrupció visszaszorítása, 9. a környezeti pusztulás lefékezése, 10. a munkanélküliség felszámolása, 11. a népességszaporítás szabályozása, 12. a szegénység csökkentése, 13. az üldözések felszámolása.

szerveződő, fejlődő rendszer is (CZAKÓ 1994). A képzés fokain a munka „maratoni” jelzője metaforaként arra utal, hogy a „nevelésnek folyton együtt kell változnia a globalizálódó, változó társadalmakkal” (NAGY 2000).

A szabadságra nevelés és a sztenderdek

A nevelés története megmutatja, hogy a nevelő hivatása gyakorlása során sohasem nélkülözte azt a szándékot, hogy az „egész megragadására” irányuljon legalább a módszer szempontjából, hogy az „épség, teljesség megértésére” törekedjen, hogy „az egészre irányuló képzeteket” kialakítsa a követő nemzedékben. – Kontinuitás szükséges a növekedéshez és a fejlődéshez. A helyi, a nemzeti hagyomány, a nemzet kultúrája olyan érték, amelyet meg kell őrizni akkor is, amikor egyes tendenciák annak megszüntetésére irányulnának (Meuret és mtsi 2011). – Kérdés, milyen képzési rendszer képes arra a szabadságra eljuttatni végzős növendékeit, amelyik által képes a meglévő lehetőségekből választani, ha kell, újat alkotni, és amely által meg tudja valósítani terveit. Kulcsszerepe lesz annak a mérésnek és értékelésnek, mely a nagyrendszer folyamatának eredményeit adatként kezeli, helyesen értelmezi és a nemzetközi összehasonlításra alkalmas formába rendezi. A „globális nevelés” kifejezés az adott (globális) szint eseményeivel kapcsolatos teendőkre való felkészítésre utal.

Saint-Exupéry egyik kisbolygóján él az, aki csak számol, és akivel szemben elgondolkoztató, hogy van, aki felelősséget érez a virág, a bárány, a tűzhányó iránt. Arra utal a meseíró, hogy nem mérhető, a „felelősségi kapcsolat”, a „nem látható”, a „saját” értéke. Megváltoztunk, ha szeretünk, ha tapasztalunk, ha birtoklunk. Változásunk nem mindenki számára ismert és fejlődésünk sem azonos tartalmak megszerzéséből épül fel. Az oktatáspolitikus személyes munkájának eredménye – amennyiben szellemi örökségként tekintjük – azzal a gondossággal hasznosítandó, amelyik javára válik a követő nemzedéknek.

ÖSSZEGEZÉS

Az értékes célok megválasztásának és elérésének mindenféle korlátozása, szűkítése rontja az érett döntésre való eljutás esélyét. Minthogy a oktatáspolitikai nem tölti be a neveléspolitikai szerepét is, az oktatással kapcsolatos teljesítménymérések kiegészítendőek azokkal a megfontolásokkal is, amelyek a nevelés szempontjából, a személyiségfejlődés és a személyes érettség vonatkozásában fogalmazhatók meg. – Az oktatás és a nevelés az iskolai munkában együtt jelenik meg. A taxonok, szisztémák megalkotásának vitája jóval nagyobb horderejű a nevelés vonatkozásában, mint azt a természettudományok konkrét eseményei láttán kijelenthetnénk. A folyamatirányítás, a menedzsmentszempontok érvényesítése szereztséget, önkorlátozást, mértéktartást követel meg a felelős döntéshozóktól.

A fejlődés lehetőségét a felkínált sztenderdek útja mellett további, meg nem jelölhető események is szolgálják, melyek a már leírtakkal egyenértékűek az implementáció szempontjából. A sztenderd egységesítő hatású javaslat, nem kötelező követelmény. Az érett döntés tesz pontot a választhatóra, a megalkothatóra, a megvalósítandóra. A megszerzett

szabadság az érett, felelősségvállalással együtt járó döntés tényében érhető tetten. Témanknak – a „szabadságra nevelésnek” – tárgya a szabad döntéshozatalra való eljuttatás, amely értékkapcsolatokban realizálódik és szabadon vállalt kötelezettségek határai között valósul meg.

IRODALOM

- BÁNYAI Emőke (2008): *A standardizáció árnyoldalai*. Kapocs VII. évf. 2. szám (35) 2008. ápr.
- BECKER, P. (1995): *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle*. Hogrefe. Göttingen.
- BERNER, Hans (2004): *Az oktatás kompetenciái. Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba*. Aula Kiadó KFT, Budapest.
- BÍRÓ Béla, RÁTNÉ Ludányi Ágnes (2004): *A kis- és közép vállalkozások részvétele a szabványosításban az Európai Unióban és Magyarországon*. SME-FIT Project.
- BRONFENBRENNER, U. (1996): *Ökologische Sozialisationsforschung*. In L.Kruse, C.E. Graumann, E.D. Lantermann (szerk.): *Ökologische Psychologie*. 76–79.o. PVU, Weinheim. Psychological Association.
- CARLGREN, Frans – KLINGBORG, Arne (1986): *Erziehung zur Freiheit*. Stuttgart. Freies Geistesleben GmbH.
- Magyarul: Vekerdy Tamás (1992): *Szabadságra nevelés*. Török S. Waldorf-pedagógiai Alapítvány Budapest.
- CHOMSKY, Noam (1968): *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York.
- CZAKÓ Kálmán (1988): *Életünk el van rejtve*. In: *Pedagógiai Technológia*. OOK. Veszprém, 48–54. o.
- CZAKÓ Kálmán (1993): *Nincs két egyforma titok. A gyermek jogaihoz*. In *Új Pedagógiai Szemle*. 1993/10.
- CZAKÓ Kálmán (1994): *A képzés flexibilis rendszerének kialakítása. Indikátorok, igények, megoldási lehetőségek*. MKM, Felsőoktatási Főosztály, 1994.
- DeSeCo (2002): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. OECD.
- DILTHEY, W. (1910): *Gesammelte Schriften*. In: (2006) I. Band: *Einleitung in den Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und Geschichte*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Evidencia (2010): *view of Research in Education*. March 1. 2010. 34: 85–112. o.
- ELRBAUM, Associates, NY Hilsdale, Routledge – The Schneirla Conference Series.
- FALUS Iván (2011): *A pedagógusi sztenderdek mint a pályamodell tartalmi kritériumai*. In *Köznevelés*, 2011. szept. 9. 67. évf. 26–27. szám. 28–29. o.]
- FALUS Iván, Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat, Oktatás-módszertani Kiskönyvtár 59–80. o
- FRED A. J. Korthagen – YOUNGHEE M. Kim – WILLIAM L. Greene (2012): *Teaching and Learning from Within. A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. Routledge.
- GREENBERG, Gary; Tobach Etel (1984): *Behavioral Evolution and Integrative Levels*. Lawrence.
- HABERMAS, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. (Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft), Frankfurt am Main 1981.
- HOFFMANN Rózsa (2003): *Erkölc és pedagógia. A Pedagógus Szakmai Etikai Kódex jelentősége*. In *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 9–26. o.
- IMRÉNYI András (2009): *Generatív nyelvészet és szociolingvisztika*. In *Magyar Nyelv*. 105. évf. 1. szám.
- KOLIN Péter: *A szociális informatika sajátos kérdései és összefüggése más területek informatikai rendszerével*. Kapocs, 2008. jún. 36. sz. 44–47. o.
- KISS Endre (2012): *A globalizáció – avagy a harmadik évezred létformája*. www.pinternet.pds.hu/kissendre/globalizacio (2010.06.30).

- MARCZALI Henrik (2000): *Emlékeim, múlt és jövő*. Budapest.
- Metrológia (2012): www.muszeroldal.hu/metrology/dictionary-ge.php.
- MEURET, Denis – ANDLER, Daniel – BOTTANI Norberto – GRISAY, Aletta – GURGAND, Marc (2011): *Ecole: Le retour an arriere mene a une impasse*. In *Education et devenir*. Café Pédagogique du 28 septembre 2011.
- NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- OAKES, Jannie (1986): *Educational Indicators: a guide for policymakers*. Paperback, 1986.
- OAKES, Jannie (1989): *What Educational Indicators? The Case for Assessing the School Context*. Educational Evaluation and Policy Analysis. UCLA, June 20, 1989. vol. 11. no2. 181–199 o.
- OERTER, Rolf, Hagen – CORNELIA von – RÖPER, Gisela – NOAM, Gil (szerk.) 1999: *Klinische Entwicklungspsychologie*, Beltz PVU, Weinheim. 329. o.
- PETERMANN, Fanz – KUSCH, Michael – NIEBANK, Kay (1998): *Entwicklungs-psychopathologie*. Beltz, PVU, Weinheim.
- RICOEUR, P. (1974): *The Conflict of Interpretations. Essays in Hermeneutics*, trans. D. Ihde (Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1974).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1754): *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Gallimard, La Pléiade, Magyarul: Értekezés az emberek közti egyenlőtlenség eredetéről és alapjairól, 1964.
- SCHEIN Gábor (2007): *A politikai emlékezet retorikája*. Két nézőpont: Jászi és Garami.
- SKULTÉTI József (2007): *Gyakorlati tapasztalatok a szociális szolgáltatások sztenderdizációjában és informatikai rendszerének kidolgozásában*. Kapocs, 3.
- STACHOWIAK, H. (1965): *Denken und Erkennen im kybernetischen Modell*. 2. Auflage, Springer Verlag, Wien, New York. 127–131.
- SZABÓ G. Ferenc (2010): *A kommunikatív kompetencia*. In *Anyanyelv-pedagógia*. 2010. 2.
- SZABÓ – THALMEINER Noémi (2007): *Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában (2)*. In *Magiszter – Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata 2007/1. sz.*, Magiszter Kiadó Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda. 37–45.
- TÁTRAI Szilárd (2005): *A nézőpont szerepe a narratív megértésben*. In. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. Budapest. Akadémiai Kiadó. 207–229. o.
- VÁRI Péter (alkotó szerk., 2003): *PISA vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- VILÁGOSSÁG 2001. 32/1. In GYÁNI Gábor (2007): *Relatív történelem*. Collective memory. 66. 3.
- WEINERT, Franz E. (1999): *Concepts of Competence*. DeSeCo Expert Report. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Fükéné Walter Mária

A fizika megszelídítése – tantervfejlesztés a „hozzáadott remény” nyomán

Báthory Zoltán emlékére

„Legbölcsebb az idő, mert mindenre rátalál”
(Thalesz)

Szerencsésnek mondhatja magát az a tanár, aki a pályája során megtalálja annak a lehetőségét, hogy értékes továbbképzésen fontos, új tudásra leljen. Szerencsésnek mondhatom magam, mert kémia-fizika szakos diplomám kiegészítéseként megtaláltam azt a képzést, amelyre szükségem volt, azokat a tanárokat, akiktől tanulni szerettem volna, és megtaláltam azt a témát, amely a tanításban szerzett tudásomat, tapasztalataimat kiegészítve a tanári pálya egy egészen új szeletét nyitotta meg előttem.¹

BEVEZETÉS

A tantervkészítés lehetősége régóta foglalkoztatott, így természetesen adódott, hogy a diplomamunkám egy helyi tanterv megalkotását jelenti majd, amely munka során a Tanár Úr volt a témavezetőm. Az államvizsgán kifejtendő feladathoz a következő kérdést fogalmazta meg:

„Ismertesse a kétpólusú tartalmi szabályozás modelljét és a fontosabb előzményeket.”

A téma alapos ismeretének élménye, az elvégzett munka hasznosságának hatása jóleső érzéssel töltött el, mégis fel kellett tennem magamnak a kérdést:

Mi teszi értékké, fontossá a tantervelméletet a mindennapi munka, a tanítás során a tanár számára? Röviden összefoglalható válaszom megélt, megérlelt tapasztalatokon nyugszik:

A tantervelméleti tudás gyakorlati alkalmazása elsősorban szemléletbeli változást eredményez. A társadalmi változások nyomán szinte folyamatosan átalakul a tantervi szabályozás, ugyanakkor a szakmai meggyőződés, a korszerű tudás megerősítést jelenthet abban a hitben, hogy jó tantervek jó iskolákat hoznak létre, jó iskolákkal több műveltség, jobb társadalom teremthető.

¹ 1999-ben, a Szegedi Tudományegyetemen a „Tantervelmélet és a tantervkészítés” tantárgy ismereteinek elsajátítása és alkalmazása során találkoztam Báthory Tanár Úrral.

Az elmúlt években a tantervkészítés/fejlesztés megítélése ellentmondásos volt, különösen azért, mert az a kérdés fogalmazódott meg nagyon erőteljesen, hogy a tantervkészítés mesterségéhez az iskolában tanító tanároknak van-e köze, lehet-e köze, vagy meg kell hagyni ezt a pedagógiai területet az oktatáskutatók, tudósok számára szaktudományos elképzeléseik megvalósításához.

AZ ALKOTÓ TANÁR ÉS A TANTERVKÉSZÍTÉS

A tantervkészítés az autonóm, kutató, alkotó tanár legfőbb terepe, megfelelő háttér a munkához, alkalmazásával tudatosabbá, megalapozottabbá, szakszerűbbé, hatékonyabbá válik a pedagógiai tevékenység. Az autonóm tanár a tantervkészítésben a pedagógiai kultúra megteremtőjeként vesz részt.

Felelősségének és döntéseinek felvállalása a garanciája a hiteles és szakszerű pedagógiai folyamatnak. Lehetősége nyílik arra, hogy új kihívásokra, újszerű és gyakorlatias válaszokat adhasson. Fontos, hogy ne egyszerűsödjön le a tanár szerepe csak annak a „megtanítására”, amit a kutató műhelyekben kigondoltak, szükséges, hogy a tanár elkötelezetten és alkotó módon alakítsa, formálja azt a folyamatot, amely hatékonyra és eredményessé teszi az iskolai munkát.²

Mit tegyen a fizikatanár hasznosat és értékeset abban az iskolában – ahol gyakran mesterséges korlátok keletkeznek a tudomány és a művészet között? Nyilván feloldást, azaz olyan témát keres, amely a falakat lebontja és a valós(ágos) összefüggésekre épít.

HANGTAN/AKUSZTIKA HELYI TANTERV

Ebben a helyzetben jött létre az a hangtan/akusztika helyi tanterv, amely a mi iskolatípusunkban – művészeti szakközépiskolában – a zeneművészeti tanulmányokhoz szervesen hozzátartozó tudást tartalmazta, amely a tanulók érdeklődésére és a zenei tanulmányokhoz igazodó, azt kiegészítő ismeretekre, képességekre épített.

Az akusztika a fizika részeként vagy pontosabban inkább mellette önállóan létező integráló tudomány, amelynek tantervi anyaga figyelembe veszi a helyi szükségleteket, az érdeklődés felkeltését tűzi ki célul, a pedagógiai tapasztalatot és kreativitást ötvözi, a képességfejlesztés eredményeit hasznosítja, az alkalmazásra helyezi a hangsúlyt.

A fizika könyvek „apró betűs” fejezetei, kiegészítő olvasmányai tehát tantárggyá váltak, a fizika a helyi tantervfejlesztés nyomán „megszelídült”. Báthory Professzor Úr nem kérdőjelezte meg a téma fontosságát, szükségességét, csak követte mesterének hitvallását:

„Ha a pedagógiát annak tekintjük ami, tehát a növekedő ember vezetése tudományának és művészetének, akkor ezt az egész pedagógiát fölül kell vizsgálni” (Kiss Árpád 1961).

² Szerencsés vagyok, mert a társadalmi lét két fontos területe: a természettudomány és a művészet a munkám során (több mint három évtizede kémia-fizika szakos tanárként a Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskolában dolgozom) olyan közelségbe került, amelynek összefüggését nagy hiba lett volna kihasználatlanul hagyni.

Témavezetőmmel folytatott levelezésünk alapján nyugodtan állíthatom, hogy a tantárgyi integráció vált a kulcsfogalomká törekvéseimben.

Számomra ebből egyértelműen következett, hogy a tantárgyi integráció segítségével minden iskolatípusban, mindenki számára meg lehet találni azokat a megoldásokat, amelyek a természettudományi ismereteket érdeklődésük és szükségleteik alapján közel(ebb) viszik a tanulókhöz. A megközelítések megválasztása felelős, szakszerű, megalapozott döntéseket igényelt. A tantárgyi integráció elősegítheti az összefüggések keresését, a rendelkezésre álló idő hatékonyabb felhasználását.

Hogy mi szükséges hozzá? Feltétlen hit, meggyőződés a megoldás erejében, valamint elszántság, erős akarat, sok-sok munka és magas szintű szakmai együttműködés. Gyakran értelmetlen viták keresttüzeiben állt ez a pedagógiai folyamat, de meg kellett találni azokat a területeket, ahol a tantárgyi integráció jól tudott működni.

Megítélésem szerint a természettudományi integráció azokban az iskolatípusokban tudott erőteljesen hatni, ahol a műveltség részét képező természettudományi tudás megteremtésére volt elsősorban szükség.³

Mindennek megvalósítása természetesen elköteleződést igényel a helyi tantervi tervezés mellett. A természettudományok tanításának és tanulásának értelmét az élményeken és érdeklődésen alapuló megismerés jelenti, amelynek nyomán a megértés, az értelmezés, a gondolkodás és az alkalmazás folyamata biztosíthatja a tudásszerzés eredményességét.

A tudást tehát a megélt, átélt élmények nyomán szerzett tapasztalat és alkotó munka eredményezi.

A Nemzeti alaptanterv fontos értéke volt a helyi tervezés lehetőségének biztosítása, az iskolák sokszínűségének megteremtése ezt igényelte, a tanárok önbecsülése ezt kívánta meg. A helyi tervezés jelentőségét Jos Letschert abban látta, hogy a diákok szükségletei szerint kialakított tudás – egy posztmodern társadalomban – a jó és teljes élet feltételét jelentheti (LETSCHERT 2004).

Ennek megfelelően a helyi tanterv megalkotásának értékeit iskolánkban a természettudományi integráció lehetőségeinek felfedezése, a tudomány, a természet és a művészet kapcsolatának kidolgozása, a tudománytörténet szerepének hangsúlyozása, a környezeti hatások megismerésének beépítése a tanítás-tanulás folyamatába, a „mindennapok tudományá”-nak alkalmazása jelentette. Ezek az alapelvek egy „áthumanizált”, „megszelídített” természettudományi oktatást eredményeztek, de semmiképpen a sokak által – szinte előítélettel – hangsúlyozott „könnyű” tudomány elsajátítását.⁴

3 Ezzel a vélekedéssel szorosan összecsengenek Tanár Úr szavai: „... integrált természettudományt tervezünk azoknak, akik nem természettudományos hivatást választanak maguknak.” (2001. október) csak azt mondhatom, hogy a természettudományos műveltség iskolai megalapozásában nagyon fontos szerepe van – mindennek előtt – az integrált (vagy globális) látásmódnak.” (2004. november)

4 Tanár Úr megerősítése ekkor sem maradt el: „A lehető legjobb nyomon jár, ha kifejti az affektív tényezők fontosságát és realizálásuk lehetőségeit a természettudományos oktatásban.”

ÖSSZEGZÉS

Fontos volt felismerni ebben az időszakban, hogy az affektív tényezők szerepe nem csupán – és nem kizárólagosan – az érzelmi hatásokban jelenik meg, hanem a tudásszerzésben is. A művészetekben oly fontos látás és hallás a megismerés, az alapvető érzékelési, észlelési folyamat alapja, az ezekkel az eszközökkel elsajátított tudás értékes, teljes értékű tudást eredményezhet.

A helyi tervezés nyomán létrejött a „tudás-teremtés”, és ez a kreatív alkotómunkát célozta meg. Azt a tapasztalatot eredményezte, hogy nem az a tudás, amit a tanítási-tanulási folyamatban közösen feldolgozunk, hanem az, ami abból jön létre, amit a tanulók átengednek ebből saját magukon, amit átélnek, amit felfedeznek, újrafogalmaznak.

A tanulmány az emlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett, rövidített változata.

IRODALOM

BÁTHORY Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.

BÁTHORY Zoltán (2006): *A hozzáadott remény*, Aula Kiadó Kft., Budapest.

CSAPÓ Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

KISS Árpád (1961): Iskolás tanulóink megterhelésének vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 37. o.

Letschert, J. (2004): Introduction. In CIDREE: *The Integrated Person. How curriculum development relates to new competencies*. Ed.: Jos Letschert. CIDRRE/SLO, Enschede

POLÁNYI J. – SILBERER Vera (2006): Tudományos kultúrába születünk. *Természet Világa*, 137. évfolyam, 8. szám.

VASS Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet Kft.

Koltai Zsuzsa

Innováció a múzeumpedagógiai elméletben és gyakorlatban

A szerző 2009-ben készített tanulmánya a múzeumpedagógiai elmélet fejlődése felvázolása mellett kísérletet tesz a múzeumi oktatás nemzetközi gyakorlatában napjainkban megjelenő innovatív módszerek és programok bemutatására. A múzeumok közvetítési eszközeikben és módszereikben alkalmazkodni próbálnak a megváltozott társadalmi, kulturális és technológiai környezethez. Az IKT alkalmazása a múzeumpedagógiai programokban egyre gyakoribb, a múzeumok honlapjainak múzeumpedagógiai eszközként való felhasználása a múzeumpedagógiai innováció egyik legfontosabb trendjeként határozható meg. A napjainkban terjedő innovatív múzeumpedagógiai módszerek és programok felvázolását a szerző angol és amerikai múzeumi példákkal teszi szemléletessé.

A MÚZEUMPEDAGÓGIA ELMÉLETÉNEK FEJLŐDÉSE

A múzeumpedagógia elmélete a felvilágosodás eszmevilágában és a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatokban gyökerezik. A felvilágosodás korában jelent meg az a törekvés, hogy a gyűjtemények által őrzött kulturális örökséget közkinccsé kell tenni. A múzeumok hasznosításáról az iskolai pedagógiában John Dewey írt először részletesebben, az 1912-ben megjelent *Az iskola és a társadalom* című művében. Dewey elmélete forradalminak számított a 20. század elején, hiszen a műben bemutatott „jövő iskolája” egészen új funkciókat adott a formális oktatásnak. Az elképzelt iskolaépület kialakítása tükrözte Dewey elvét, miszerint az iskola legfőbb szerepe az életre való felkészítésben ragadható meg. Múzeumpedagógiai szempontból különösen nagy jelentősége van annak, hogy az elképzelt iskolaépület középpontjába Dewey egy múzeumot helyezett, mely az iskolai könyvtárral, a művészeti tevékenységek és laboratóriumi vizsgálatok céljára kialakított termekkel, műhelyekkel, ebédlővel és konyhával a valós élet leképezését adta a diákok számára (DEWEY 1912). Dewey koncepciója egyértelműen szakított az addig szinte egyeduralkodó Herbart-féle „könyviskolával”, hiszen a tanulási folyamat középpontjába a gyermekek gyakorlati tevékenységét és ismeretszerzését helyezte. Ez a gondolat adja a múzeumpedagógia máig legfontosabb alapvetését, hiszen a tárgyakon és a cselekvésen keresztül tanulás, az interaktivitás jelentik napjainkban a múzeumi tanulás legfontosabb formáit. Dewey művészetoktatással kapcsolatos megállapításai is mindmáig érvényesek a művészeti múzeumok múzeumpedagógiai missziójára, hiszen amikor Dewey úgy fogalmaz, hogy „minden művészetnek szüksége van

a fizikai szervekre, a szemre, a kézre, a fülre, a beszélő szervekre...” a múzeumpedagógia egyik legfontosabb összetevőjének, a többoldalú, a művészeti alkotással való személyes találkozáson alapuló megismerési folyamat szükségességét, valamint a gyermekek önálló alkotófolyamatának fontosságát hangsúlyozza. Dewey elgondolásában a múzeum központi szerepet kap az oktatásban. „A művészet a gondolatnak a kifejezés eszközével való eleven egyesülése. Az ideális iskolában ez az egyesülés a következőképpen alakul majd ki: a művészi tevékenység az iskola műhelyeiben nyerne teret s aztán a könyvtár és múzeum destilláló készülékein átjutva újra munkába lép” (DEWEY 1912, 62). A sokszínű, saját tapasztalatokból merítő cselekvés fontosságának hangsúlyozása szintén az egyik legfontosabb múzeumpedagógiai előzménynek tekinthető.

Dewey mellett Jean Piaget volt nagy hatással a múzeumpedagógia elméletének fejlődésére, amikor a gyermeket aktív, információkereső lényként határozta meg. Piaget, a kognitív fejlődést négy fő szakaszra osztó elmélete jelentős hatással bírt a különböző életkori csoportokkal való differenciált múzeumpedagógiai munka módszereinek és célkitűzéseinek kialakulására és fejlődésére. A múzeumpedagógiai tevékenység szempontjából a műveletek előtti szakasz, a konkrét műveletek szakasza, valamint a formális műveleti szakasz bír relevanciával. Piaget múzeumpedagógiára gyakorolt hatása leginkább a múzeumokban nagy népszerűségnek örvendő felfedezettető tanulásban érezhető, hiszen a gyermeket kutató természettudósnak tekintő piaget-i elmélet a hands-on, interaktív kiállítások alapjának tekinthető. Piaget szerint „*a gyermek feladata, hogy felfedezze a logikai és tudományos gondolkodás egyetemes szabályait*” (ATKINSON et al. 1999, 85). A 21. század innovatív múzeumai éppen ezt kívánják elősegíteni interaktív kiállításaik által.

Napjainkban a konstruktív pedagógia elmélete egyre inkább meghatározza a múzeumi kultúráközvetítés innovációját. George Hein nevéhez fűződik a múzeumi tanulás konstruktivista irányzatának elméleti megalapozása. A hagyományos „mindent tudó” tanárt facilitátori szerepkörrel felruházó elmélet a múzeumi közvetítésben egyre nagyobb szerepet kap, különösen a felnőttek oktatását szolgáló múzeumi programokban. A konstruktivista elméletből elsősorban a tanulók aktivitására való építés, a kreativitás kiemelt szerepe, az interdiszciplináris jelleg, a több szálon futó interakciók megvalósítása, a résztvevők már meglévő tudásának előhívása, valamint a szociális készségek fejlesztése határozható meg napjaink múzeumpedagógiai módszertani innovációjának legfontosabb irányvonalaként. Az olyan konstruktivista igények, mint a változatos munkaeszközök és információs források alkalmazására, a modern infokommunikációs eszközök integrálására az oktatási folyamatba szintén egybeesnek a legújabb múzeumpedagógiai trendekkel. A kooperatív tanulási módszerek alkalmazására a múzeum különösen jó lehetőséget biztosít.

A múzeumi oktatás elméletének fejlődését nagymértékben meghatározta a tapasztalati tanulás elmélete is. A tárgyakkal való személyes találkozás, az interaktivitáson, új tapasztalatok szerzésén alapuló tanúlással – a különböző vizsgálatok szerint – jóval nagyobb hatékonysági fokot érhetünk el, mint a hagyományos, a tanuló aktivitását kevésbé megkövetelő tanulási módszerekkel. A Kurt Lewin által 1947-ben alapított National Training Laboratories, az amerikai behaviorista pszichológiai központ által kidolgozott „tanulási

piramis” szerint, a megszerzett tudásnak a hagyományos frontális előadás esetében csak 5 százaléka, olvasással 10 százaléka, audiovizuális tanulással 20 százaléka, demonstrációval támogatott tanulási folyamat esetében 30 százaléka marad meg. Ezekhez a módszerekhez képest jóval nagyobb hatékonyságot mutat a csoportos megbeszélés, és különösen a tapasztalati tanulás, hiszen míg az előbbi esetében 50 százalék, az utóbbinál 75 százalékos a megmaradási arány. A kutatás eredményei szerint legnagyobb hatékonyságú az olyan tanulási folyamat, amelyben a tanuló önmaga tanít másokat, prezentál.

A múzeumi tanulás elméletének innovációjára jelentős hatással volt még David Kolb 1984-ben publikált, négy felnőtt tanulói stílust meghatározó, Kurt Lewin munkái által inspirált, népszerű, ugyanakkor vitatott modellje is. Bár a modellt szakmai körökben sok kritika érte, aktualitását jelzi, hogy a 2007-ben, San Franciscóban megrendezett „Múzeumok és a Web” nemzetközi konferencián ajánlást fogadtak el arról, hogy a múzeumi weboldalak a Kolb-féle tanulói stílusok figyelembevételével szolgálják online tanulóik tanulási preferenciáit. A konferencia értékeléssel foglalkozó szekciója arra a megállapításra jutott, hogy felnőttkorban sokkal nagyobb szerepe van a tanulási folyamatban a különböző tanulói stílusoknak, mint gyermekkorban. Az életkor elsődlegesen meghatározó a különböző múzeumi tevékenységformákkal és tanulási módokkal kapcsolatos preferenciák kialakulásában, jóval jelentősebb hatással bír e tekintetben, mint például a múzeumi látogató neve. Kolb az úgynevezett tapasztalati tanulási ciklus elméleti előzményeként John Dewey-t, Kurt Lewint és Jean Piaget-et határozta meg.

A MÚZEUMI TANULÁS JELLEMZŐI

A múzeumok napjainkra az élethosszig tartó tanulás meghatározó intézményeivé váltak. Jelentőségük egyre nagyobb, akár a formális, a nonformális vagy az informális tanulást vizsgáljuk. A múzeumi kultúráközvetítéssel kapcsolatos paradigmaváltás jól érzékelhető a múzeumpedagógiai terminológia változásában. Brit szakmai körökben a „museum education” kifejezés helyett az elmúlt évtizedekben egyre gyakrabban a „museum learning” szóhasználat terjedt el (HOOPER-GREENHILL 2007).

A múzeumi tanulás meghatározására számtalan definíció született. Barry Lord az alábbiak szerint határozza meg a múzeumi tanulást: „A múzeumi tanulás egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki” (LORD 2007, 17).

Eileen Hooper-Greenhill meghatározásában a múzeumi tanulás elsősorban az alábbi területeken különbözik az iskolai formális oktatástól:

- „kiszámíthatatlanabb;
- nagyobb az egyéni irányítás szerepe;
- potenciálisan lezáratlanabb, „nyílt végű” tanulási folyamatot eredményez;
- összetettebb, változatosabb válaszreakciókat inspirál” (HOOPER-GREENHILL 2007, 4–5).

A múzeumi oktatás egyik nagy előnye az iskolai oktatással szemben egyrésztől magában a múzeumi térben, az oldottabb légkör megteremtésének lehetőségében rejlik. Ezt az alapvetően meglévő előnyt szükséges még erősíteni azzal, hogy olyan programokat, olyan tevékenységformákat kínáljon a múzeum látogatói számára, amelyek szórakoztató jellegűek, aktivitásuk vagy interaktivitásuk révén lehetővé teszik a hatékonyabb tanulást. A különféle múzeumpedagógiai módszerek sokféle módot, lehetőséget kínálnak a múzeumi aktivitás megteremtésére. Aktivitás alatt ez esetben nem csupán a motoros aktivitást értjük, hanem a múzeumi programban résztvevők bármilyen módon, eszközzel való aktivizálását, legyen az csupán jól irányított kérdések feltétele vagy kognitív úton megvalósuló aktivitás. A tanulás három különböző területe: a kognitív, affektív és motoros tanulás közül az affektív és a motoros tanulásnak van kiemelkedő jelentősége a múzeumban.

A MÚZEUMPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK INNOVÁCIÓJA

Az Amerikai Egyesült Államokban a múzeumpedagógia különösen erős gyökerekkel rendelkezik. Az amerikai múzeumok egyértelműen oktatási színtérként definiálhatók, a múzeumpedagógus szakma megjelenése is az USA-hoz kötődik. Míg a legtöbb európai múzeum a kutatók és az elit elefántcsonttornya maradt a 19. századig, a 19. század második felének Amerikája teremtette meg azt az új múzeumtípust, mely teljesen kitárta a kapuit a szélesebb közönség előtt is. Az amerikai múzeumok mindig is élen jártak a múzeumpedagógiai módszerek innovációjában. Az első hands-on tárlatok már az 1910-es években, az első, kifejezetten gyermekek számára készülő múzeumi hírlevelek pedig már az 1930-as években megjelentek az USA-ban. A természetbúvár termék múzeumi alkalmazása szintén amerikai gyökerekkel rendelkezik. Az USA-ban a múzeumpedagógia kiemelkedő jelentőséget kap napjainkban. Erre utal, hogy az amerikai múzeumok évente egy milliárd dollárt költenek oktatási programjaikra, illetve, hogy évente 18 millió órában kínálnak oktatási programokat. Az USA-ban csak azok a múzeumok nyerhetik el a Múzeumok Amerikai Szövetségének (AAM) akkreditációját, melyek „alapvetően oktatási jellegű” intézmények.

A 20. században kifejlődött hagyományos múzeumpedagógiai módszerek (tárlatvezetés; feladatlap, foglalkoztató füzet; manuális tevékenységek, tárgykészítés; drámapedagógiai módszerek; vetélkedő; társasjáték; vita; projekt módszer; történetmesélés) mellett napjainkban újszerű megközelítésekkel és kísérletekkel találkozhatunk a múzeumok kultúrákövetítő gyakorlatában. A különböző infokommunikációs, multimédiás eszközök múzeumi közvetítésbe való integrálása, valamint az internetalapú múzeumi kultúrákövetítés térhódítása határozható meg az elmúlt évek legfontosabb, múzeumpedagógiával és múzeumi felnőtt-oktatással kapcsolatos innovációjaként.

Mobiltanulás a múzeumban

A legutóbbi időszak újítása a mobiltanulás (M-learning/podcasting) múzeumi környezetben való alkalmazása. A vezeték nélküli kommunikációs eszközök segítségével (pl. GPS, mobiltelefon, internet) kialakított múzeumi programok olyan új tanulási módszert jelentenek, ahol a hagyományos múzeumi felnőttoktatási módszerek kiegészülnek a digitális és a kooperációs képességek javítására irányuló szociális kompetenciák fejlesztésével.

Az audio guide – innovációja révén – szintén a múzeumi mobiltanulás egy lehetséges formáját képezi. A hagyományos audio tárlatvezetés módszertani fejlődéséből kiemelkedik az, melyben a látogatónak lehetősége nyílik „kihallgatni” a múzeumi kurátorok, restaurátorok és kutatók beszélgetését. A múzeummal való ismerkedés új lehetőségét adja ez a módszer, hiszen nemcsak a múzeumi tárgyak vizsgálatának újszerű aspektusát adja, hanem közelebb hozza a látogatóhoz a múzeumban folyó tudományos és közönségkapcsolati munkát. A nagy külföldi múzeumok külön audio szolgáltatást alakítottak ki a családok számára. A Metropolitan Múzeumban például több mint 200 program közül választhatnak a múzeum gyűjteményeit megismerni kívánó családok. Különlegesség, hogy a családok audio programok közül jó néhány a múzeum honlapjáról letölthető podcasting formájú. Az innováció sikerét jelzi, hogy 2008-ban több mint 200 ezer látogató használt audio tárlatvezetést a Metropolitanban (PAUL 2009).

Digitális történetmesélés

A digitális történetmesélés szociális és multikulturális aspektusa egyaránt fontos. A digitális történetmesélés sok olyan elemet használ fel, amelyek a tradicionális, előadáson alapuló történetmesélés kelléktárába tartoznak (vizuális, verbális, kinetikai, audio elemek). Mivel a digitális történetmesélés feladatok sorát egyesíti magában – például forgatókönyvírás, szerkesztés, vizuális megjelenéssel kapcsolatos manipuláció, zeneválasztás, hangeffektusok stb. –, a múzeumi oktató egy múzeumi óra alatt is többféle tanulási stílust próbáltathat ki a résztvevőkkel (SPRINGER–KAJDER–BORST BRAZAS 2004). Az olyan újszerű múzeumpedagógiai módszerek, mint a digitális történetmesélés vagy a múzeum webes felületének aktivizáló módon való bevonása, egy sor új képesség és ismeret meglétét feltételezi a múzeumpedagógusok részéről, elég példaként csak a digitális vágásra, képszerkesztésre, hangszerkesztésre, a GPS vagy a PDA használatával kapcsolatos ismeretekre gondolni.

A „mi múzeumpedagógusunk” program

A program lényege: múzeumi látogatók etnikai, társadalmi csoportjához illeszkedő múzeumpedagógus alkalmazása. A különböző etnikai, társadalmi csoportok és szubkultúrák elérése érdekében egy újszerű módszert alakítottak ki a nagyobb külföldi múzeumok. A módszer lényege, hogy a múzeumi programot az adott, múzeum által elérni kívánt vonatkoztatási csoportból származó személy vezeti. Azaz indián gyökerekkel rendelkező csoport esetén

indián, főiskolásoknak, egyetemistáknak szervezett programok esetén egyetemista szervezi meg és bonyolítja le a programot. A módszer lényege, hogy az adott társadalmi csoporthoz kapcsolódó látogatók minél inkább magukénak érezhessék a múzeumot, hiszen a saját közegükből származó múzeumi programvezető/közvetítő pusztá léte növeli a múzeummal kapcsolatos bizalmat, előmozdítja a feloldódást.

„Tudósok az iskolában” program

A „Tudósok az iskolában” program lényege, hogy a múzeumpedagógusok és muzeológusok az iskolában népszerűsítik az adott múzeumban alkalmazott múzeumpedagógiai programokat. A „házhoz megy a múzeum” koncepció alapgondolata, hogy ha a gyermekek saját, megszokott környezetükben ismerkednek meg a múzeumi szakemberekkel és a múzeumban folytatott tudományos munkával, nagyobb bizalommal fordul a múzeumi programok felé. A múzeumokkal kapcsolatos fenntartások és a múzeumot mint szabadidő-eltöltési alternatívát elvető attitűdök háttérében, sok esetben a gyermekek (és a felnőttek) tudományokkal és magas művészetekkel szembeni idegenkedése húzódik meg. Azáltal, hogy a múzeum „nyit” a gyermekek és az oktatási intézmények felé, lehetővé válik e fenntartások részleges vagy teljes feloldása, és az érdeklődés felkeltése. A módszer főként az USA-ban örvend nagy népszerűségnek, olyan nagy jelentőségű intézmények, mint a Smithsonian, is él a módszer adta lehetőségekkel.

„Találkozz a tudósokkal!” program

Újszerű múzeumpedagógiai megközelítés érvényesül a londoni Természettörténeti Múzeumban, ahol a 2002-ben megnyitott Darwin Központban a kutatók és a közönségkapcsolatok területén dolgozók közötti kooperáció eredményeképp valósult meg a Darwin Centre Live (napjainkban Nature Live) program. A központ által naponta megszervezett „Találkozz a tudósokkal!” program keretében az érdeklődőknek lehetőségük nyílik a múzeum kutatóival való közvetlen kapcsolatteremtésre, a múzeumban folyó aktuális kutatások eredményeinek megismerésére, valamint természettudományos vitákban való részvételre. A program elsősorban a felnőtteket, az idősebb gyermekekkel rendelkező családokat, valamint a 16–18 év közötti tinédzsereket célozza meg. Különlegessége, hogy az interneten is nyomon követhető, és a virtuális látogatók számára biztosított, hogy hozzászólásaikat és kérdéseiket e-mailben feltegyék a kutatóknak. A lezajlott programokat, a látogatók hozzászólásait rögzítik, és a múzeum honlapjáról bárki letöltheti (LAWRENCE 2007). További újítás volt, hogy a Darwin Központ által szervezett, a zoológiai osztály tevékenységének megismerését lehetővé tevő „Fedezd fel!” programhoz speciális tárlatvezetői státuszt alakítottak ki. Ezek a tárlatvezetők egyszerre muzeológusok és közönségkapcsolati szakemberek, hiszen munkaidejük 25 százalékát gyűjteményi munkával, 75 százalékát csoportok vezetésével töltik. Az újítás pozitívuma, hogy a közvetítők muzeológusi háttérüknek köszönhetően hiteles és pontos információkkal tudnak szolgálni a múzeum legfrissebb állattani

kutatásainak eredményeiről, a látogatók számára szervezett vitákat pedig magabiztosan és biztos háttértudással képesek irányítani (LAWRENCE 2007).

A múzeumi weboldal mint oktatási eszköz

A virtuális technológia fejlődésének köszönhetően a múzeumi honlapok kiemelkedő szerepet nyertek az oktatásban és a kommunikációban. A virtuális kiállítások létrehozása mellett egy sor nagyobb múzeumnál megindult a múzeumi weboldalak individualizálása is. Lehetőséget biztosítanak a látogatóknak arra, hogy személyes érdeklődésüknek megfelelően személyes internetes profilt alakítsanak ki a múzeumi honlapon. Ezen törekvés jó példája a Metropolitan Múzeum „Az én Met Galériám” linkje, ahol a regisztráció után a látogató személyre szabott kiállítást állíthat össze magának a múzeumi adatbázisra támaszkodva. Az adatbázisból kiválasztott képeket a felhasználó megoszthatja ismerőseivel, barátaival, tetszése szerint továbbküldheti azokat e-mail vagy akár mms formátumban, illetve ez a speciális oldal közvetlen kapcsolatban áll olyan népszerű közösségi oldalakkal, mint a Facebook vagy a MySpace. Különösen a kultúra és művészet iránt fogékony fiatalabb generációk célcsoportként való elérésében kaphat kiemelkedő jelentőséget ez a fejlesztés, bár a nemzetközi tendenciák azt mutatják, hogy a különböző közösségi oldalak a középkorúak körében is hallatlanul népszerűek. Jó példa ez arra, miként találkozhatnak és kapcsolódhatnak össze mindennapi életünk technológiai újításai a kultúra egyetemes értékeivel.

A Smithsonian honlapja 2007-ben elnyerte a Webby Awardot, a kulturális intézmények kategóriában. Míg a múzeumkomplexum honlapját 2006-ban 150 milliószor, 2008-ban 172 800 000-szor látogatták meg az érdeklődők. Bár a Smithsonian évi 23 milliónyi látogatójával a világ egyik legnépszerűbb múzeuma, a weblap múzeumpedagógiában betöltött különlegesen fontos szerepére utal az, hogy a weblapot több mint hétszer olyan gyakran látogatják, mint a múzeumkomplexum háromdimenziós gyűjteményeit. Több mint 1300 oktatási tevékenységhez felhasználható anyagot nyújt az érdeklődők számára online, melyek között óraterveket; weboldalakat; felfedezéseket, kutatásokat, az aktuálisan zajló terepmunkával kapcsolatos adatokat és történeteket; különféle, a gyerekek foglalkoztatását lehetővé tevő játékokat, tevékenységformákat találunk. A Smithsonian lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok kapcsolatba lépjenek a múzeummal anélkül, hogy elhagynák az osztálytermet, hiszen az interaktív videokonferencia-szolgáltatásukkal az interneten keresztül folytatják oktató tevékenységüket a múzeumi szakemberek és az önkéntes docensek. A program kialakításánál törekedtek arra, hogy figyelembe vegyék a különböző életkori csoportok tanulási sajátosságait. Például a Smithsonian keretében működő National Air and Space Museum 45 perces interaktív videokonferencia-programot kínál a középiskolás korosztálynak, amelyben múzeumi szakemberek ismertetik meg a gyerekeket az űrutazás legérdekesebb kérdéseivel. Az általános iskolás korosztálynak olyan 30 perces foglalkozásokat tartanak, ahol a gyerekek elsődleges források segítségével ismerkedhetnek meg a repülés tudományos hátterével, a Wright fivérek koncepciójától kezdve a sárkányeregetésig. A múzeumi szolgáltatás magában foglalja a videokonferenciára felkészítő osztálytermi foglalkozáshoz szükséges anyagokat és a tevékenységek leírását.

A múzeumokról ma másként gondolkodunk, mint pár évtizeddel ezelőtt. A múzeumok funkciói változtak és kibővültek, ugyanakkor megváltoztak a társadalom múzeumokkal kapcsolatos elvárásai is, a szolgáltató és látogatóbarát jelleg ma már általános követelménnyé vált valamennyi múzeum számára. A múzeumi tanulás lehetőségeinek bővítése és a múzeumpedagógia fejlesztése fontos kultúrpolitikai célkitűzés napjainkban. Az újszerű múzeumpedagógiai módszerek hazánkban is egyre inkább megjelennek a hagyományos, tárgyra alapozott múzeumi foglalkozások kiegészítéseként. A múzeumpedagógiai módszerek innovációjának nagy lendületet adott a 2008-ban meghirdetett TIOP 1.2.2. „A múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási és képzési szerepének infrastrukturális erősítése” című pályázat, hiszen ennek keretében a múzeumok a múzeumi tanulás új aspektusait meghatározó módszerekre vonatkozó tervek sorát dolgozták ki.

IRODALOM

- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. – NOLEN-HOEKSEMA, Susan (1999): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DEWEY, John (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel R.Kk. R.T. Könyvkiadó Vállalata, Budapest.
- HOOPER-GREENHILL, Eileen (2007): *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge, London–New York.
- LAWRENCE, Martin (2007): Darwin Centre – A Case Study. In Lord, Barry (szerk.): *The Manual of Museum Learning*. AltaMira Press, Lanham, 29–33. pp.
- LORD, Barry (2007): What is Museum-Based Learning? In Lord, Barry (szerk.): *The Manual of Museum Learning*. AltaMira Press, Lanham, 13–19. pp.
- PAUL, Stella (2009): Listening to a Wealth of Perspectives: The audio guide at the Met. *MetMuseum Newsletter, Education News*, 2009. április.
- SPRINGER, Julie – KAJDER, Sara – BORST BRAZAS, Julia (2004): Digital Storytelling At the National Gallery of Art. In Bearman, David-Trant, Jennifer (szerk.): *Museums and Web 2004: Proceedings. Archives and Museum Informatics*. Toronto, 123–131. pp.

HONLAPOK

- http://www.archimuse.com/mw2007/abstracts/prg_325000848.html (Letöltve: 2009. 07. 01.)
- www.metmuseum.org (Letöltve: 2009. 07. 01.)
- www.sih.si.edu/aboutus.html (Letöltve: 2009. 07. 01.)
- www.si.edu/about/ (Letöltve: 2009. 07. 01.)
- <http://airandspace.si.edu/education/classroom-videoconf.cfm> (Letöltve: 2009. 07. 01.)

Becze Orsolya

A külső vezérlésű innovációs kezdeményezések szerepe a közoktatás reformjában

Az oktatás átszervezése újra az oktatáspolitikai alkotás fókuszába került, új igényeket, követelményeket támasztva az oktatás szereplőivel szemben. Az oktatási rendszer „megújításához”, bármilyen oktatáspolitikai stratégiát is kövessen a kormány, eszközökre, lehetséges referenciákra – oktatási programcsomagokra, szervezeti működési mintákra, jó gyakorlatokra – van szükség, amely megfelelő fogódzókat biztosít a közpolitikai tervezés számára. Ezért, ahhoz, hogy kívánatos nevelési célok fogalmazódjanak meg, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az elmúlt évtizedek oktatáspolitikája által elindított modernizációs hullámot, amelyet egyik oldalon a reformparadigma, másik oldalon – mintegy az előző ellensúlyozásaképpen – az intézményi szakmai autonómia bázisára épülő, alternatív pedagógia jegyei dominálnak. Ugyanakkor létezett egy specifikus válfaja is, melynek alapvető jellegzetessége volt, hogy nem a rendszer belső folyamataiba és feltételrendszerébe ágyazódott, hanem az alrendszer keretein kívüli intézmény szervezte, szponzorálta és irányította. Ezért még mielőtt lenulláznánk az évtizedek óta építkező decentralizált rendszert, tekintsük át, mi az amivel jelenleg rendelkezünk, és melyek azok a kezdeményezések, innovációs folyamatok, tartalmak, amelyek hatással voltak az oktatási rendszerre és amelyek adott esetben centralitás kompatibilisek (BECZE, 2010).

BEVEZETŐ

Aki valamennyire is elmélyedt a magyar iskolarendszer szerkezeti problémáinak elemzésében, tudja, hogy immár több mint három évtizede zajlik a magyar oktatási rendszer modernizációja. Báthory Zoltán elnevezésével élve, ez a „maratoni reform” tulajdonképpen már a hetvenes években elkezdődött, három nagy reformeszmé – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – állította pályára (BÁTHORY 2001). Hivatalos iránya a Gázó Ferenc nevével fémjelzett 1985-ös oktatási törvényben, a rejtett vonal az alternatív mozgalomban öltött testet. Ideológiai alapjait a Mihály Ottó, Szebenyi Péter, Vajó Péter (OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója 1983) nevével jelzett szakmai koncepció teremtette meg.

Az alternativitást és autonómiát középpontba állító gondolkodás gyakorlatba való átültetése olyan viszonyrendszert feltételezett, amely az „alulról” jövő kezdeményezéseket állította előtérbe, a „csinálva tanulás” mintáját kényszerítve az oktatás összes szereplőjére: pedagógusokra, iskolaigazgatókra, önkormányzati emberekre és oktatáspolitikusokra,

mindazokra, akik érzékenyek voltak az innováció iránt, és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeztek.

Ezt a paradigmaváltást, a befogadásra törekvő oktatásról az alkotó oktatásra való áttérést kísérte az állami innovációs oktatáspolitikai, amely folyamatosan próbálta megújítani az oktatási-nevelési technikákat, és igyekezett azokat az intézmények rendelkezésére bocsátani. Mivel kész, azonnali megoldások nem voltak, az oktatás innovációs eszközrendszerének a létrehozása és működtetése a reformerek számára a kísérletezés és a versengés időszakát jelentette. Az oktatásfejlesztők rákényszerültek arra, hogy kísérletezzenek. Az új tartalmak és módszerek megjelenését azonban csak ritkán követte hosszú távon is fenntartható, széles körű társadalmi és politikai konszenzus. Innovációs szempontból sok esetben hatékonyabbnak mutatkozott a máshol már kipróbált és bevált megoldások adaptációja (pl. reformpedagógiai hagyomány). Ezek hatására a régi oktatási intézményrendszer fokozatosan átértelmeződött, újjászerveződött, és rövid távon alkalmazkodott a nemzetközi irányvonalakhoz, ezzel mintegy innovatív jellegű intézményi formákat hozva létre. A bizonyítottan eredményes alternatívák felkutatása és kiaknázása azonban nem zárta ki a további kísérletezés lehetőségét. Ennek fényében egyesek az iskola mint intézményrendszer radikális újjászervezésében, mások pedig, a máshol már jól bevált intézményi megoldások meghonosításában gondolkodtak (HORN 1995). A szakértők vélekedése szerint haszontalan összehasonlítani a kétfajta kezdeményezést (HALÁSZ 2001, BÁTHORY 2001): a közoktatás átalakulási folyamatában mindkét innovációs politika ugyanabba az irányba hat, összekapcsolásuk pedig hasznos eszközökkel szolgál az oktatási rendszerek expanziójának megértéséhez.

Összegezve a fentieket, az oktatási rendszer innovációs folyamatainak két eltérő típusa látszik körvonalazódni. Egyfelől az olyan belső innovációk, reformkoncepciók, amelyek az állampedagógiai újítások rendszerébe ágyazódnak, s mint olyan, rendszerint kötelező érvényűek (kötelező új tanterv stb.). A hazai oktatási rendszerben az innovációnak ez a típusa a domináns. Másik iránya az intézményi szakmai autonómia bázisára, az intézmények meglévő erőforrásaira és kifejezetten a tanárok kezdeményezésére épülő innováció. Ennek eredményeként jöttek létre az *alternatív kísérleti iskolák*, amelyek a közoktatás különböző pontjain szerveződtek, különböző feladatokkal. Voltak köztük olyan intézmények, amelyek a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatására jöttek létre, voltak olyanok, amelyek kifejezetten az elitképzésre szerveződtek, és olyanok is, amelyek valamely reformpedagógiai irányzathoz kapcsolódva fogalmazták meg saját iskolakoncepciójukat.

Mindezek mellett a rendszer szerves önfejlődése teret adott olyan innovációs kezdeményezéseknek is, amelyek nem a rendszer belső folyamataiba és feltételrendszerébe ágyazódva szerveződtek, hanem amelyeket elsősorban az alrendszer keretein kívüli intézmény segített, szervezett, szponzorált és irányított. Az innovációnak ez a típusa az államszocializmus éveiben egészen a rendszerváltásig, gyakorlatilag ismeretlen volt. Ismert volt viszont a Soros Alapítvány magyarországi jelenléte, amely olyan programokat és személyeket volt hivatott segíteni, akik az akkori rendszerrel szemben állva, annak kereteit feszegetve vállaltak részt egy nyitott gondolkodású, alulról építkező, demokratikus társadalom kiala-

kításában (BALÁZS 1999). A rendszerváltást követően a támogatás alapelvei immár nyíltan találkozhattak a megalakult új kormányzatok demokratizálási törekvéseivel. Így az 1991 után szervezetileg is önálló keretek között működő magyarországi Soros Alapítvány egyre aktívabban kapcsolódott be a társadalmi folyamatok alakításába, és vált a társadalmi innováció legnagyobb „külső” intézményrendszerévé. Vezető „innovátorként” az intézményi szintű fejlesztéseken túl az alapítvány úttörő szerepet vállalt abban, hogy az ország elgondolkodjon a közoktatás egyik legsúlyosabb kérdésének, a közoktatás-fejlesztésben az esélyegyenlőség és az egyenlő hozzáférés biztosításának megoldási lehetőségein.

Jelen kutatás célja, hogy – a vázolt törekvésekkel a háttérben – megvizsgálja a Soros Alapítvány egyik, a hazai oktatási rendszerben a kilencvenes évek közepén érvényre jutott, innovációs reformpedagógiai kezdeményezését: a Lépésről lépésre (Step by Step) programot, amely fenntartható módon hivatott biztosítani a hátrányos helyzetből induló, kudarcokat elszenvedett tanulók felzárkóztatását. További cél, hogy ehhez kapcsolódóan, empirikusan ellenőrizzük egyfelől, hogy ez a kívülről vezérelt, külső megrendelő követelményeihez és elképzeléseihez igazodó újító kezdeményezés mennyiben tekinthető innovációnak, azaz mennyire felel meg azoknak a szempontoknak, melyek általában a társadalmi és gazdasági innovációkat jellemzik, másfelől pedig, hogy pedagógiai és tágabb értelemben vett társadalmi hatásai tetten érhetők-e az oktatási rendszeren belül, vagy sajátos, kívülről szerveződő jellegénél fogva hatástalan, marginális maradt, esetleg elsorvadt.

ELMÉLETI KERETEK

Az innováció fogalmára ez idáig számos, egymástól többé-kevésbé eltérő meghatározás született. Hagyományosan az innovációt az új technika első sikeres alkalmazásaként határozzák meg, amely a technikafejlődési folyamatban résztvevők cselekvéseinek és interakcióinak az eredménye. Mivel néhány innováció jobban beleillik a már létező technikai rendszerbe, míg mások radikálisan különböznek tőlük, ezért az innovációk taxonómiája javasolt. Induljunk ki a vizsgálathoz J. A. Schumpeter (1934) meghatározásából az innovációról, aki az innováció fogalmának használatakor olyan új dolgokról, jelenségekről beszél, amelyek valamilyen vonatkozásban eltérnek attól, amelyek használatához hozzászoktunk. Felfogásában mást, vagy ugyanazt más módon előállítani annyit tesz, mint a meglevő dolgokat és erőforrásokat más-képpen kombinálni. Általános esetben az új kombinációk a régi kombinációktól vonják el a számukra szükséges „termelési eszközöket” (SCHUMPETER 1934). Az azonban nem tisztázott, hogy az új kombinációk alatt az új jelenség első megjelenését vagy annak uralkodóvá válását vagy mindkettőt érti. Innovációértelmezéséből mindössze annyit tudhatunk meg erre vonatkozóan, hogy az új kombináció gyakorlati megvalósítása egy körfolyamatot ír le annak létrejöttétől – a növekvő, érett és hanyatló életszakaszon keresztül – eltűnéséig (SCHUMPETER 1934).

Az említett fogalmi tisztázatlanság mentén a Schumpeter utáni szakirodalom az innováció fogalmát kétféle értelemben használja: egyrészt egy ötlet első gyakorlati alkalmazását nevezik innovációnak; másrészt, szélesebb értelemben, az újítás folyamatának valamennyi lényeges aspektusát és fázisát értik rajta, egy új ötlet megfogalmazásától/felfedezésétől

egészen annak általános elfogadásáig, és konkrét társadalmi-gazdasági hatóerővé válásáig (KOVÁCS 2004, 53). Az innováció kétféle felfogása közötti látszólagos ellentmondás feloldható, ha tudatosítjuk, hogy a két esetben az elemzés tárgya eltérő: az egyik esetben az innováció jelenségével van dolgunk, a másikban pedig az innováció folyamatával.

Jelen kutatás az innováció folyamatjellegét hangsúlyozó megközelítést alkalmazza munkadefinícióként az elemzés során, csatlakozva azokhoz a teoretikusokhoz (FARKAS 1974, SZÁNTÓ 1983, HAVAS 1998, GRÜBLER 1998, RUTTAN 2001, ROGERS 2003), akik a sikeres innovációs folyamatot általában az invenció, innováció és diffúzió (az innováció széles körű elterjedése) egymást követő fázisaiként írják le. Az invenciót ötletgenerálási folyamatként határozzák meg, amely a tanulás különböző formáit is tartalmazza, az innováció egy még ki nem próbált ötlet gyakorlati megvalósítása, s ezáltal kivitelezhetőségének első bemutatása,¹ míg a diffúzió egy innováció széles körű és sokrétű alkalmazása az adott társadalmi-gazdasági rendszerben (HAVAS 1998; GRÜBLER 1998; RUTTAN 2001).²

A fenti definíció alapján vizsgálatunk tárgyát – a Soros Alapítvány újjító jellegű kezdeményezését, a Lépésről lépésre alternatív pedagógiai program magyarországi „karrierjét” (terjedését) mint jelenséget – először egyféle fogalmi ellenőrzésnek vetjük alá: arra kérdezünk rá, hogy az említett dimenziók mentén ez a jelenség innovációnak tekinthető-e, taxonómiailag fedi-e azokat a jelentéstartalmakat, amelyeket az említett szerzők általában az innovációs folyamat jellemzőinek tartanak.

A schumpeteri alapokhoz visszakanyarodva az innováció, illetőleg az új kombinációk megvalósításának egyik feltétele, a termelési eszközök fölötti rendelkezés (SCHUMPETER 1934). Schumpeter szerint ez rendszerint nem jelent problémát, mert a meglévő „üzemeknek” megvannak a szükséges termelési eszközei. Az általunk vizsgált jelenségre vonatkoztatva, az oktatási intézmények javarészt rendelkeznek már az alkalmazáshoz szükséges alap-infrastruktúrával, a tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló eszközök egy részével, sőt – a humán erőforrások szintjén – helyenként az alternatív oktatási programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos korábbi tapasztalatokkal is. Tovább lépve: Schumpeter szerint akkor sincs probléma az új kombinációk alkalmazásával, ha a megvalósító nem rendelkezik a megvalósításhoz szükséges termelési eszközökkel, de töke ellenében meg tudja szerezni őket. A mi esetünkben a programot alkalmazni kívánó pedagógusok kezdetben például nem rendelkeznek azokkal a módszertani ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek a program

1 Ezt a definíciót a legtalálóbban talán Downs és Mohr fogalmazza meg: „az innováció bármely olyan eszköz, rendszer, folyamat, probléma, program, termék vagy szolgáltatás adaptációja, amely új a szervezet számára” (DOWNS and MOHR 1979, 701.).

2 Az innovációs folyamat felosztása az invenció, innováció és diffúzió szakaszaira ugyan már Schumpeter munkáiban is megtalálható, ő viszont az innovációs folyamat másik két fázisával szemben az innováció aktusának jóval nagyobb szerepet tulajdonít. Mindezek mellett Schumpeter az innovációs folyamat öt alapesetét különbözteti meg: új javaknak vagy egyes javak új minőségbeli előállítását; új termelési eljárás bevezetése; új piacok megnyitása; új beszerzési források meghódítása; új szervezetek létrehozása vagy megszüntetése. Ezt a szerző úgy magyarázza, hogy egy sikeres innováció megvalósítása rendszerint együtt jár új berendezések létrehozásával (az innováció materiális megtestesülése), új szervezetek létrehozásával (az innováció intézményi megtestesülése) és új vállalkozói csoportok gazdasági és társadalmi vezető szerepre emelkedésével (SCHUMPETER 1980, 111).

bevezetését sikerre vihetnék, de ezeket továbbképzés útján elsajátíthatják, ennek finanszírozása pályázati úton, állami normatív támogatások révén megvalósítható.

Schumpeter innovációelméletében arra is kitér, hogy egy új kombinációnak az elfogadása és alkalmazása milyen többletáldozatot és erőfeszítést követelhet a potenciális alkalmazóktól. Ez abból fakad, hogy minden korábban már megszerzett megismerési és magatartási szokás szilárdan rögzül az egyénben, és a rutinon való túllépés nehézségeket jelent: új mozzanatok, ismeretek elsajátítását foglalja magában, hiányoznak a döntéseket és a magatartást irányító adottságok és szabályok, amelyeket a megszokott keretek között pontosan ismert. Az új cselekvésbe azonban sokkal több tudatos elemet kell vinni mint a megszokottba, ez pedig szükségképpen számos hibaforrással terhelt (SCHUMPETER 1934). Az iskolai innovációk területén hasonló nehézségek merülhetnek fel: ahhoz, hogy a pedagógus szakítson a hagyományos oktatási módszerekkel, és áttérjen egy személyközpontú gyakorlatra, mindenekelőtt erőteljesebb adaptív viszonyulásra van szükség, ez pedig intenzívebb és tudatosabb pedagógiai munkát, komoly szellemi és helyenként dologi ráfordítást is igényel. Schumpeter kettéválasztja a nehézségek természetét, és azt mondja, hogy az új kombinációk alkalmazásakor fellépő problémák egyfelől a potenciális alkalmazók feladatában rejlenek, másfelől pedig a magatartásból erednek. Véleménye szerint nemcsak tárgyilag nehezebb valami mást, újat tenni a megszokott, kipróbált helyett, hanem maga az egyén is ellenszegül az újnak, még akkor is, ha nincsenek tárgyi nehézségei. Ebből következően erős elkötelezettségre van szükség ahhoz, hogy a mindennapi munka és gondok között teret és időt szakítson az egyén az új kombináció elképzelésére, kidolgozására, és reális lehetőséget lásson abban (SCHUMPETER 1934). Másrészt – az oktatási innováció folyamatjellegét tekintve – ahhoz, hogy a program bevezetését követően kialakult pozitív irányú változás többé-kevésbé maradandó legyen a tantestületen belül, és/vagy újabb fejlődésre serkentsen, ismételt foglalkozások szervezése, koordinálása és vezetése szükséges, ez pedig újabb anyagi és szellemi erőfeszítést kíván tanártól, diáktól és az iskola egészétől egyaránt. Egy harmadik típusú akadályra is felhívja a figyelmet Schumpeter, mégpedig a társadalmi környezet ellenállására azokkal szemben, akik új megoldásokkal próbálkoznak. Az, hogy egy társadalmi közösség egy-egy tagjának eltérő magatartását milyen mértékben helytelenítik, attól függ, hogy az adott társadalmi közösségben megszokott-e az ilyen magatartás, vagy sem (SCHUMPETER 1934). Az újítások befogadása tehát utat nyithat további, későbbi innovációk elterjedésének.

Végül Schumpeter arra a következtetésre jut, hogy az innovációs folyamaton belül is szükség van vezetésre, koordinációra. A legtöbb ember tisztában van azzal, hogy mit kell tennie, mégis azt kívánja, hogy valaki mondja meg, irányítsa és szervezze ezt a tevékenységet. Ez a vezetői funkció azonban nem azonos az innovátori funkcióval, az utóbbi a kínáló lehetőséget ragadja meg, ő „vezeti” új pályákra a termelési eszközöket (SCHUMPETER 1934). A hagyományos értelemben vett „vezetők” ezzel szemben inkább tekintélyük, személyiségük súlya révén töltik be funkciójukat: a vizsgált kontextusban például szükség van az intézményvezető támogató hozzáállására ahhoz, hogy egy oktatási intézmény működési rendjébe beillessze a programot. Nagyon gyakran az ellenállás ennek a csoportnak az oldaláról mutatkozik meg, a pozíciójukat ugyanis ők érzik a leginkább veszélyeztetettnek.

Schumpeter az innovációkat a gazdaság és a társadalmi rendszerek hajtóerejének tekintette, noha nem tanulmányozta ezek fejlődését. Ezen a ponton elmélete továbbgondolást igényel. Egyik elterjedt kritika, hogy innovációs elméletének *lineáris modellje* (invenció – innováció – diffúzió) nem ad objektív képet az innovációs folyamat menetéről, amelyben igen nagy szerepet játszanak olyan jellemzők is, mint például a fejlesztés, tökéletesítés, a diffúzió kiemelt szerepe az innovációs folyamaton belül. Egy találmány vagy ötlet bevezetését gyakran jelentős fejlesztési folyamat előzi meg, majd az első bevezetést követően kiegészítések, javítások, tökéletesítések és módosítások sorozata követ odáig, míg többé-kevésbé végleges formájukat elnyerve, általánosabban is alkalmazhatóvá, eladhatóvá válnak (HAVAS 1998, GRÜBLER 1998). Kline és Rosenberg (1986) az általuk kidolgozott, úgynevezett láncszem modellben az egyes fázisok közötti állandó visszacsatolások szerepét hangsúlyozzák. Az innováció nem egyszeri befejezett esemény, hanem egy szinte végtelen folyamat, amelynek során a visszajelzések hatására állandóan változik a szóban forgó termék/eljárás. Ebben a felfogásban az innováció után előálló tanulási folyamatok vezetnek a technika javulásaihoz és optimalizálásaihoz. Tételének támogatására Rosenberg bevezette a *learning-by-doing* (csinálva tanulni) fogalmát és a *learning-by-using* (alkalmazás közben tanulni) diffúzió orientált fogalmát, és hangsúlyozta a komplementáris tudás jelentőségét a fejlesztési pályákban (ROSENBERG 1976, 1982). Vizsgálatunk tárgyához kapcsolódva példaként említhetjük, hogy mivel egy nemzetközi pedagógiai innovációs folyamatról van szó, a Lépcsőről lépésre program intézményi implementációja szükségszerűen igényli a módszerek adaptációját és továbbfejlesztését, a pedagógiai eszköz- és feltételrendszer korrekcióját az egyes intézmények helyi sajátosságainak és igényeinek megfelelően. Ugyanakkor minél több használója van a programnak, annál valószínűbb, hogy a potenciális alkalmazók hasznot húznak mások tapasztalataiból és fejlesztési tevékenységeiből.

Továbbá az is előfordulhat, hogy az „innovációs lánc” különböző szakaszai nem feltétlenül követik egymást sorrendben, az innováció nem mindig a tudományos ötlettel, hanem valamely ipari/szervezeti szükséglet megfogalmazásával kezdődik (FARKAS 1974). A vizsgált helyzetre alkalmazva, azt mondhatjuk, hogy az oktatási rendszer megújulása a pedagógusok, intézményvezetők autonómiatörekvéseiből származtatható.

Más innovációs felfogások, melyek hasonlóképpen túllépnek a lineáris modelleken, az innováció mellett a diffúzió társadalmi és gazdasági fontosságát hangsúlyozzák, és, Schumpeterrel ellentétben, az innovációs folyamatban a diffúzió szerepét tartják meghatározónak (Rogers 1962/2003, Coleman, Katz és Menzel 1967, Barnett 1953, Brown 1981, Mansfield 1961, Mahajan és Muller 1979). A diffúzióelmélet ugyanis lehetőséget kínál a társadalmi változások, az innovációk elterjedésének pontosabb modellálására. Az innováció fogalmának ezt a fajta konceptualizálását leginkább Rogers innovációelmélete foglalja egységes keretbe. Rogers értelmezésében az innováció döntési folyamat, az a folyamat, amelyet az egyén (vagy más döntéshozó aktor) bejár az innovációtól szerzett első információtól az attitűdformáláson át az elfogadó vagy elutasító döntésig, az új gondolat alkalmazásáig, és ezen döntés megerősítéséig, terjedése pedig a társadalmi szereplők kontextusba ágyazott döntésének függvénye. Az innováció társadalmi alkalmazása és elterjedése alapvetően a társadalomban

végbemenő szelekciós folyamatoktól függ: attól, hogy miként tudja módosítani egy újító a társadalmi környezetet, hogy azt nyitottá tegye az innováció befogadására, és hogyan észleli a társadalmi környezet (vagyis a potenciális felhasználók és egyéb gazdasági-társadalmi szereplők, akikre hatással lehet az innováció) az innováció hasznosságát és relatív előnyeit; értékeli-e, támogatja-e, megpróbálja-e megakadályozni az innováció széles körű elterjedését, vagy éppen semleges marad. A rogersi értelmezés szerint, az innováció elfogadásának esélyeit egyrészt az határozza meg, hogy bevezetése a potenciális alkalmazók szempontjából milyen relatív előnyökkel jár, továbbá, hogy összeegyeztethető-e a fennálló szükségletekkel, technológiai megoldásokkal, a potenciális felhasználók érdekeivel és értékrendjével, valamint azzal, hogy mennyire elégedett a döntéshozó az általa aktuálisan alkalmazott technikai-intézményi eljárások működésével. Ez azt jelenti, hogy egy innováció elfogadása vagy elutasítása nem kizárólag saját minőségétől és teljesítményétől függ, hanem az olyan alternatív megoldások teljesítményének értékelésétől is, amelyekhez hasonlítják. Az innováció elfogadásának további feltétele a megismerhetőség és a kiszámíthatóság kielégítő szintje, tehát hogy mennyire kalkulálhatók előre az újítás várható következményei, és hogy az innováció működését, előnyeit és esetleges negatív hatásait mennyire lehet kísérleti bevezetéssel és üzemeltetéssel megtapasztalni (ROGERS 2003, 15–17).

Az innováció elterjedésének ebben az értelmezésében meghatározó erővel bírnak a társadalom szelekciós mechanizmusai. Mivel a terjedési folyamatok mindig közösségen belül zajlanak, a gazdasági és társadalmi aktorok szelektáló viselkedésükkel befolyásolhatják az innováció sorsát és irányvonalait (ROGERS 2003), az adott közösség struktúrája, normái pedig számtalan módon befolyásolhatják egy újítás elterjedésének folyamatát, de hasonló befolyással bírnak a környezeti változók is.

Nelson és Winter (1977) ezen tényezők ismertetését azokkal a bizonytalanságokkal kezdi, amelyekkel a cégek, szervezetek szembe kell, hogy nézzenek: (1) a cégek előzetesen nem tudják, mely technika lesz a sikeres, (2) nem képesek ellenőrizni az összes technikai alternatíva lehetőségét, és ezért (3) viselkedésük nem „maximalizáló”. Ezen alapulva Nelson és Winter állítják, hogy a cégek heurisztikus keresési rutinokat alkalmaznak. A bizonytalanságok miatt a cégek hajlanak bizonyos ismerős és ismert útvonalak mentén innoválni. A heurisztika irányítja a technikai trajektóriákat (pályákat), azaz a technikai fejlesztés megkülönböztetett útjait, a cégek kognitív vonatkozási kereteit. Ezek mintákat hoznak létre a technikai fejlődésben, amelyeket Nelson és Winter technikai rezsimeknek, Dosi (1982) pedig technikai paradigmáknak és Sahal (1985) technikai útjelzőtáblának neveznek. A technikai paradigmák létezése és így a technikai pályák előfordulása más fejlesztések kizárásához (exklúzióhoz) vezet (DOSI 1982). A heurisztikus keresési rutinok hatására a cégek új variációkat termelnek, amelyek vagy sikeresek, vagy nem a környezeti szelekcióban. Az oktatás területén megjelenő innovációs törekvéseket szemlélve megállapítható, hogy az oktatás tartalmi modernizációja során is sok esetben hatékonyabbnak mutatkozott a máshol már kipróbált és bevált megoldások adaptációja (pl. reformpedagógiai hagyomány). A bizonyítottan eredményes alternatívák felkutatása és kiaknázása azonban nem zárta ki a további kísérletezés lehetőségét. Ennek fényében egyesek az iskola mint intézményrendszer radikális újjászerve-

vezésében, míg mások a máshol már jól bevált intézményi megoldások meghonosításában gondolkodtak.

Amíg Nelson és Winter korábbi munkája azt hangsúlyozza, hogy a piac a fő szelekciós környezete a technikának, későbbi munkájuk az intézményi elemekre mint determinánsokra fókuszál, melyek befolyásolják egy cég döntési viselkedését a technikai fejlesztés esetében. A rendszer fogalmán belül az együttműködés révén a szereplők tanulási folyamata (learning by interacting) lesz a döntő, különösen az új technikák használói és ellátói között (LUNDVALL 1988). Az innovációt társadalmi folyamatnak tekintik, amely a hálózatokban keletkezik a legsikeresebben. Intenzív interakció jön létre a termelői javak, szolgáltatások, technikák és tudások termelői és vevői között, beleértve a nyilvános tudás olyan infrastrukturális szervezeteit, mint az egyetemek és a fél-közösségi (állami) kutató intézeteket. Az interaktív folyamatokra úgy tekintenek, mint amelyek létrehozzák a tudást, de egyben létrehozzák ennek diffúzióját és alkalmazását is.

Az intézményi kontextus hatását vizsgálva ezek innovativitására, Porter a következőkre hívja fel a figyelmet. Az intézmények (vállalatok) olyan szereplők, akik erőforrásokat birtokolnak és használnak fel. A tudás, ügyesség, pénz lehetnek ilyen erőforrások, amelyek segítségével végrehajtják cselekvéseiket. Eközben összekapcsolódnak más szereplőkkel egy hálózati struktúrában. A technikákat a szereplők közötti interakción keresztül formálják, mivel a technikai fejlesztésben a tudástermelés, erőforrás-mobilizáció és erőforrás-koordináció fontos folyamatai állnak elő a különböző szereplők között (PORTER 1990, HAKANSSON 1989). Ezek az úgynevezett „aktorhálózatok” (actor network) heterogén entitásokat tartalmaznak, amelyekben a technikai nincs világosan elhatárolva a társadalmitól, a kulturálistól vagy a gazdaságitól. Az aktorok bevesznek és áthelyeznek más aktorokat, értékeket és érdekeket olyan módon, hogy a különböző aktorok közötti kapcsolatok kialakulnak, erősödnek vagy megszakadnak (CALLON és LAW 1982). A translator (fordító) az uralkodó aktor, aki kiváltja a dinamikát az aktorhálózatban. Az aktorhálózatban más entitások mobilizációján keresztül ez a translator megkísérli megoldani az adott problémát. A szelekció bázisa nem más, mint a fontos szereplők közötti konszenzus a problémáról és a megoldásokról. Az eredmény pedig egy erőteljes konfiguráció. Példaként említhetjük, vizsgálódásunk tárgyánál maradva, hogy a Soros Alapítvány volt az az „uralkodó aktor”, aki Lépésről lépésre programján keresztül már a '90-es évek elejétől kezdve ösztönözte a hátrányos helyzetű tanulók integrált keretek között megvalósuló, a felzárkóztatást is magába foglaló nevelésének-oktatásának megszervezését.

Mivel a hazai kutatási műhelyekben eddig nem sok szó esett a pedagógiai innovációk elemzési lehetőségeiről, jöllehet a magyar oktatáspolitikai egyik levitatottabb területe éppen a pedagógiai innováció – és annak központi/regionális/helyi szintű implementációja, ezért a felsorolt elméleti megközelítések alapján olyan hipotéziseket fogalmaztunk meg, amelyek segítségével behatóan elemezhető az oktatási innovációk már említett specifikus válfaja, annak jellemzői, illetve pedagógiai és tágabb értelemben vett hatása.

HIPOTÉZISEK

Pedagógiai oldaláról nézve, az innováció a gyakorlatban megvalósult pedagógiai újítások létrehozásának, elterjesztésének gyakorlatára utal elsősorban. Elméleti alapjait azok az innovációs elemzések jelentik, amelyek az újítás magyarázatában annak változást hozó, egy állandó kialakult gyakorlaton változtatást kezdeményező jellegére hívják fel a figyelmet. Ebben az értelmezésben a döntően alulról-felülre kezdeményezett változtatási magatartás a tudatosan tételezett, tervezett fejlesztés igényével történik, amely szerint jobb, eredményesebb, hatékonyabb, „minőségibb” lesz az új gyakorlat a korábbihoz képest. Az innovációnak ez a fajta konceptualizálása Everett M. Rogers (2003) klasszikusnak számító innovációfelfogásához áll közel. Rogers értelmezésében akkor beszélünk innovációról, ha az újítás egyfajta relatív előnnyel bír a meglévő eljárással szemben, kompatibilis a potenciális alkalmazók értékeivel, szükségleteivel és múltbéli tapasztalataival, közérthető és logikus, lehetőséget biztosít a kipróbálásra, eredményei pedig átláthatóak, nyilvánvalóak. Továbbá bevezetése dologi és szellemi erőforrásokat, beruházásokat igényel a potenciális alkalmazók részéről. Megvalósítása új infrastruktúra kiépítését, új szervezeti keretek kialakítását, valamint az újítást alkalmazó „vállalkozói” csoport strukturális pozíciójának javulását, helyenként vezetői szerepre emelését feltételezi (ROGERS 2003).

A kutatás céljainak megfelelően Rogers innovációs elméletét először is egy széles körű vizsgálatnak vetettük alá, annak tesztelésére vállalkozva, hogy a Lépésről lépésre program bevezetése a hazai oktatási intézményekbe leírható-e a Rogers által kulcsfontosságúnak ítélt innovációs jellemzőkkel. Abból kiindulva, hogy a *Lépésről lépésre program bevezetése eleget tesz azoknak a feltételeknek, melyek biztosítják az újítás innovációjellegét; a program adaptációja feltételezhetően, a potenciális alkalmazók szempontjából, egyfajta relatív előnyt jelent a hagyományos oktatási formával szemben; módszerei, filozófiája, alkalmazásának feltételei összeegyeztethetők az intézményvezetők, pedagógusok, tanulók szükségleteivel, értékrendjével; bevezetése előtt biztosított a kipróbálás lehetősége; az eredmények az érdeklődők számára elérhetőek, megfigyelhetőek.*

Az empirikus elemzés második része két különböző szinten – mikro- és makrotársadalmi szinten – vizsgálta a Lépésről lépésre program innovációs hatásait, arra keresve a választ, hogy ez a kívülről szervezett, szponzorált és irányított újítás miképpen szervesült az oktatási rendszerben: vajon generalizálódott, avagy különleges feltételeinek folytán marginális maradt, esetleg elsorvadt, hatástalanná vált.

Alapvető feltételezésünk, hogy ahhoz, hogy a Lépésről lépésre program innovációs hatásairól beszélhessünk, a változásoknak, a kialakult pedagógiai kultúrának, módszereknek, szemléletnek, a szervezeti megoldásoknak hosszú távúaknak, maradandóaknak kell lenniük. Annak bizonyítására, hogy a vizsgált intézmények a céljaikban megjelölt területeken hosszú ideig biztosítják az eredmények fennmaradását, a kialakult új működésmódok érvényesülését, abból a feltételezésből indultunk ki, *hogyha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a Lépésről lépésre pedagógiai program előtt, ez – az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl – katalizátorként hatott a teljes működésre, a szervezeti modell minden egyes elemére.*

A program pedagógiai és tágabb értelemben vett társadalmi hatásait vizsgálva az a feltételezésünk, hogy a *Lépésről lépésre program adaptációja* olyan modernizációs törekvéseket és fejlesztéseket indított el, amelyek megteremtették az oktatáson belüli sikeres felzárkóztatás tartalmi és szervezeti kereteit.

AZ ELEMZÉS SZINTJE ÉS ADATFORRÁSA

A Lépésről lépésre program innovációs jellemzőivel és hatásaival kapcsolatban megfogalmazott hipotézisek érvényességének ellenőrzésére a témában rendelkezésre álló dokumentumok és statisztikai adatok másodelemzése, egy, a programot adaptáló oktatási intézmények körében végzett, teljes körű telefonos, valamint egy, a program terjedése szempontjából sajátos régióban – az észak-alföldi régióban – készült face-to-face kérdőíves adatfelvétel szolgált. A régió kiválasztásának elve a program működtetésének a sikeressége volt: olyan régiót kerestünk, amelyre a Lépésről lépésre program széles körű elterjedése jellemző, ami egyben a fenntarthatóság garanciája is. A területi egység meghatározásakor ugyanakkor az is fontos volt, hogy a vizsgált intézmények ne legyenek teljesen homogének a módszer sikeressége szempontjából. Erre leginkább azért volt szükség, hogy komparatív elemzésen keresztül is igazolni tudjuk az innovációs folyamat sajátosságait. A program országos elterjedési arányaiban mutatkozó különbségeket, valamint a heterogenitás szempontjait is szem előtt tartva, választásunk végül az Észak-Alföld régió a Lépésről lépésre programot jelenleg vagy korábban alkalmazó közoktatási intézményeire (óvodák és iskolák), illetve az ezekben tevékenykedő vezetőkre és pedagógusokra esett. Az így kapott vizsgálati minta 64 intézményvezetőt és 242 pedagógust foglalt magában.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Innovációs kezdeményezés: Lépésről lépésre reformpedagógiai program

Kutatásunk első kérdése arra irányul, hogy a vázolt elemzési keretet felhasználva feltárja a feltételezett innovációs jelenség – a Lépésről lépésre program adaptációja – hagyományos oktatással szembeni objektív különbségeit, és igazolja a program innovatív jellegét. Rogers (2003) innovációdefiníciójának értelmében itt olyan kulcskérdésekkel állunk szemben, mint az újírtásra való áttérés révén nyerhető relatív előnyök vizsgálata, az intézményeken belül észlelhető hasznossága. Ebből következően azt vizsgáltuk meg, hogy a Lépésről lépésre program mennyire illik bele a meglévő strukturális keretekbe, gyakorlatokba, összeegyeztethető-e a fennálló szükségletekkel, technikai megoldásokkal, a potenciális felhasználók érdekeivel és értékrendjével, az intézményvezetők elégedettségével. Egy innováció elfogadása és bevezetése alapvetően attól is függ, hogy biztosít-e lehetőséget a kipróbálásra, azaz bevezetése előtt mennyire van lehetőség megismerni az újítás főbb sajátosságait, és előre

látni következményeit, alkalmazhatóságát, mennyire lehet az előnyeit és esetleges negatív hatásait a kísérleti bevezetés során meg tapasztalni. További fontos tényező a megfigyelhetőség, hogy az újítás eredményei mennyire átláthatóak, nyilvánvalóak, milyen ráfordításokat követel, és milyen változásokat generál (ROGERS 2003, 15–17).

Az innovációs kezdeményezés finanszírozási háttere

A Lépésről lépésre program *relatív előnyeinek* vizsgálatakor két alapvető kérdést kell feltennünk: miben jobb a program a hagyományos oktatási formánál, és hogyan mutatkozik meg ez az előny? Piaci mintára lefordítva: az innováció bevezetésére fordított költség arányban van-e az új módszer alkalmazásából származó haszonnal?

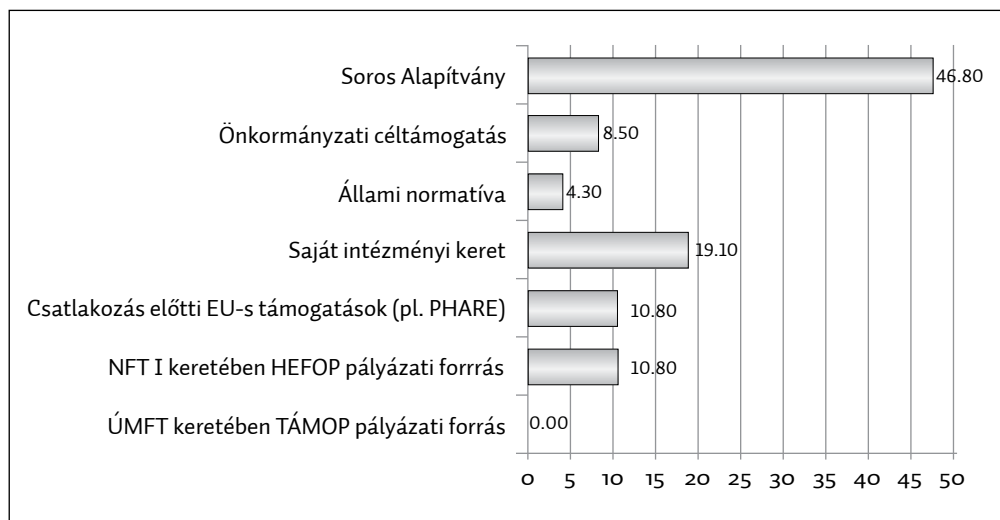
Ahogy korábban már Schumpeter is ráirányította a figyelmet, minden innováció *ráfordítást* igényel. Ezért az újításra való áttérést egy racionális mérlegelés előzi meg, melynek során a döntéshozók az innováció elfogadása előtt felméri annak pozitív és negatív következményeit, pénzületi és nem anyagi előnyeit és hátrányait. Ennek eredményeképpen, egy innováció nagy valószínűséggel csak akkor kerül bevezetésre, ha a kalkulált költség-haszon egyenleg pozitív (KOVÁCS 2004).

A Lépésről lépésre program adaptációja kétféle ráfordítást igényelt az intézmények részéről: egyrészt biztosítani kellett a program eszköz- és berendezésszükségleteit – ez megkövetelte az óvodák és iskolák tárgyi feltételeinek javítását –, másrészt gondoskodni kellett a program pedagógusainak továbbképzéséről. Mindez arra utal, hogy a program bevezetése jelentős költséggel jár, ami csak nehezen finanszírozható a jelenlegi közoktatási intézményrendszer keretei között. Ez az aggodalom azonban csak részben jogos, hiszen a különböző támogató intézkedésekkel, az erőforrások kreatív felhasználásával ezek a költségek jelentősen csökkenthetők. Másrészt azt is sugallja, hogy az innováció csak sokára, jelentős anyagi és főleg *emberi* erőforrásba fektetett befektetés után hoz majd a teljesítményekben is kimutatható eredményeket. A szakértők körében egyetértés van abban, hogy a technikai innovációval szemben az oktatási innováció hosszabb távú befektetésnek számít, a beruházás fokozatosan térül meg, az eredmény pedig pénzügyileg nehezen számszerűsíthető. Oktatás-gazdaságtani értelemben vett költség-haszon elemzéshez nincsenek pontos adataink ugyan, de kutatási eredményeink alapján megkíséreljük a potenciális alkalmazók szempontjából a ráfordítások és előnyök számbavételét.

Az empirikus adatok tanúsága szerint, a magyar támogatási struktúra keretein belül a program bevezetésének finanszírozását 1994-től kezdve egy többcsatornás rendszer segítette, melyben a normatív oktatásfinanszírozás elemei keveredtek a Soros Alapítvány által működtetett támogatási rendszerrel és az EU oktatásfejlesztési és roma integrációs programfinanszírozási elemeivel. Ezen támogatási források közül a Soros Alapítvány adományozó szerepe volt a legtekintélyesebb, ugyanis a Lépésről lépésre program része volt az alapítvány oktatásfejlesztési stratégiájának, amelyet évi több millió dolláros kerettel azért hoztak létre, hogy segítsék a forrásokban szűkölködő magyarországi közoktatás modernizálását (HORN 1995). Kvantitatív adataim megerősíteni látszanak a program bevezetéséhez igénybe vett

források között a Soros Alapítványból származó támogatások dominanciáját: az összegyűjtött válaszok elemzéséből az derül ki, hogy a vizsgált intézmények nagy többsége (47%) a Soros Alapítvány támogatásának felhasználásával vezette be a programot (1. ábra). Őket követik azok, akik saját intézményi keretből fedezték a program adaptációjához szükséges eszközöket: a berendezést és a pedagógusok módszertani felkészítését (19%). A fennmaradó intézmények között egyenlő arányban oszlik meg a program bevezetéséhez valamilyen egyéb (PHARE, HEFOP) pályázati támogatási forrást igénybe vevők aránya (11-11%). Valamivel kisebb hányadot képviselnek azon intézmények, amelyek önkormányzati keretből valósították meg a Lépésről lépésre program bevezetését (9%), az esetek 4 százalékában pedig a program bevezetéséhez szükséges költségeket az állami költségvetés normatív forrásaiból fedezték.

1. ÁBRA: A Lépésről lépésre program adaptációjához felhasznált támogatási források a programot finanszírozó szervek megoszlása szerint az Észak-Alföld régióban (%) (N=64)



A megkérdezettek tekintélyes hányadánál (38%) ezeknek a forráselemeknek az ötvöztetésével találkozunk, kiemelten két forráslehetőséggel, amely koncentráltabban segítette a program adaptációját: a Soros Alapítvány támogatása, amely az esetek többségében (21%) saját intézményi kerettel egészült ki. Míg a program adaptációjához szükséges tárgyi eszközök nagy részét az alapítvány finanszírozta, addig a szükséges képzési költségeket, sok esetben, helyi forrásból fedezték az intézmények.

A Soros Alapítvány az 1994-es indulástól egészen 2001-ig a Közoktatás-fejlesztési és Ifjúsági stratégiai programja keretén belül, önálló támogatási kerettel és nyílt pályázati programmal erősítette a programot és a programot adaptáló intézményeket. A 2001-es évvel azonban bezárult az alapítvány Lépésről lépésre óvodai és iskolai keretprogramja, a program adaptációját célzó támogatási rendszere, jóllehet a program továbbfejlesztésére és foly-

tatására csökkenő támogatási kerettel továbbra is nyitva maradtak az alapítvány szabad felhasználású fedezetei, egészen 2004-es megszűnéséig.

A Soros Alapítvány támogatásainak fokozatos csökkenését követően az Oktatási Minisztérium a Szociális és Családügyi Minisztériummal közösen átmeneti támogatási programként, a PHARE előcsatlakozási támogatási alapból, „A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása” program keretében biztosította a Lépésről lépésre program bevezetéséhez szükséges ráfordításokat. A Lépésről lépésre program jól illeszkedett az országos pályázati program célkitűzéseire, hiszen mindkettő a hátrányos helyzetű és kiemelten, a roma fiatalok óvodai és általános iskolai lemorzsolódásának csökkentését célozta meg.

A 2004/2005. év fordulóján a Soros-támogatások teljes elapadása és a csatlakozást követően a PHARE támogatási jogosultság megszűnése alternatívájaként az Oktatási Minisztérium a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT I.) Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) keretében pályázatot írt ki a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítására (KÁRPÁTI 2007). Itt kapott helyet a Lépésről lépésre programcsomag is, a képzések megszervezésével és lebonyolításával a SuliNova Kht.-t (jelenleg Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.) bízta meg.³

Ugyanakkor a felkeresett intézményekre vonatkozó adatok azt mutatják, hogy az NFT I. HEFOP pályázatok inkább a Lépésről lépésre program fejlesztéséhez és fenntartásához járultak hozzá, és csak kisebb mértékben segítették a program adaptációját. Ennek megfelelően a vizsgálatba bevont intézmények csupán 11 százaléka vette igénybe az NFT I. vissza nem térítendő támogatását a Lépésről lépésre program bevezetéséhez, és ennek több mint kétszerese (23%) azon intézmények aránya, akik HEFOP támogatásból a Lépésről lépésre program fenntartására és működésére pályáztak és nyertek. Ezzel kapcsolatban a Soros Alapítvány egyik programvezetője így fogalmazott: „a Soros Alapítvány elsősorban támogató alapítvány volt, nem pedig működtető”⁴, ugyanis a programok utánkövetése, monitorozása több pénzbe került volna, mint az az összeg, amelyet – ellenőrzés hiányában – nem megfelelően használtak fel, ezért a megkezdett programok fejlesztésére és fenntartására az intézmények kénytelenek voltak más finanszírozási mechanizmusokat is igénybe venni. Másfelől, a tények mögött az a magyarázat is munkál, hogy mire az ország első uniós forrásokra épülő fejlesztési terve beindult, addigra már az oktatási intézmények kidolgozták saját pedagógiai programjukat, amelyek módosítására, új tartalmakkal való helyettesítésére csak kivételes esetben került sor. Ez az időszak már nem a program széles körű elterjedéséről szólt, ezzel szemben fokozott szerepet kapott a program fennmaradási esélyeinek, és a központi oktatási rendszerre gyakorolt hatásainak kérdése.

3 A SuliNova (<http://www.sulinova.hu/>) monopol helyzetének köszönhetően a magyar közoktatás történetében példátlanul nagy költségkerettel vihetett végig egy innovációs ciklust a tananyagfejlesztéstől a képzésen át az iskolai bevezetésig. Több százszor annyi kutatási és fejlesztési pénzzel gazdálkodhattak, mint a teljes magyar neveléstudományi kutatás. Forrás: Kárpáti Andrea (vitaindító) (2007): *Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára*, 2007, 10. ülés <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu>.

4 Sándor Brigittával készült interjúrészlet. Forrás: <http://romaprogramok.soros.hu>.

Az uniós források felhasználása kapcsán szükségesnek tartom megemlíteni az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) oktatási fejlesztésekre támogatást folyósító TÁMOP pályázati rendszerét, amelyben igen jelentős forrásokat terveztek a pedagógus-továbbképzések finanszírozására az úgynevezett „szolgáltatói kosár” keretén belül. A „szolgáltatói kosár” képzési ajánlatában azonban a Lépésről lépésre programnak már nincs helye, ellenben helyet kaptak mindazok az elemek, amelyek kombinált alkalmazása biztosítja a Lépésről lépésre program bevezetését támogató módszerek, tanulásszervezési eljárások elsajátítását. De ez már nem a Lépésről lépésre program, hanem a kompetencia alapú oktatási programcsomag elterjesztését szolgálja. Ennek szemléletes példája, hogy a felkeresett 64 intézményből mindössze hatban említették, hogy a TÁMOP-pályázat lehetőségein belül a „Lépésről lépésre” program továbbfejlesztésére, fenntartására is igényeltek támogatást. A program intézményi adaptációjára a megkérdezettek közül egy intézmény sem nyújtott be pályázatot. Ezek az arányszámok már a terjedési folyamat leállását vetítik előre.

Támogatás hiányában a pedagógusok állami normatív finanszírozásból vagy önköltségi alapon vettek részt a program elsajátításában.⁵ Ugyanakkor azokban az intézményekben, melyeknek sem helyi forrása, sem elérhető pályázati lehetősége nem volt a program működtetéséhez, fenntartásához – ezek aránya a mintán belül 17 százalék –, ott az emberi ráfordítások (a pedagógusok továbbképzésen való részvétele, szemléletváltása) ellenére sem valósulhatott meg a reformpedagógiai kezdeményezés. A sikertelen, támogatást nem nyerő kezdeményezések esetében a probléma mögött sok esetben a pusztán tájékozatlanság, a kreativitás hiánya vagy a kockázatkerülő magatartás áll(t). A forrásszerzés sok intézményvezető számára korántsem bevett gyakorlat, a finanszírozási források megtalálása kényszerítő erőként nehezedik rájuk, adott esetben nem is rendelkeznek kellő tapasztalattal a pályázati források hatékony lehívásában. Ezért a források felkutatása olyan kihívások elé állítja őket, amely új készségeket és újfajta szemléletet igényel tőlük, és ha nem fektetnek kellő hangsúlyt a megújulásra, ez nagymértékben csökkenti az intézmény innovációra való nyitottságát.

Az innováció bevezetéséhez igénybe vett forráslehetőségeket, támogatási konstrukciókat vizsgálva arra a végkövetkeztetésre jutottunk, hogy az innováció egyik legfontosabb sikertényezője a támogatási ráfordítások nagysága és aránya. Az intézmények minél többet áldoznak az új módszer bevezetésére, annál nagyobb az esély a sikerre, az innováció hatékony intézményi adaptációjára. Az elemzett intézmények vonatkozásában az innovációban elért siker egyik mutatója, hogy a vizsgált, 1994 és 2009 közötti időszakban a Lépésről lépésre programmal kapcsolatba kerülő intézmények milyen innovációs teljesítményeket

⁵ Az elmúlt években folyamatosan igen nagy támogatási összegek áramoltak az oktatási intézményekbe pedagógus-továbbképzésre. 1999 előtt a mindenkori intézményi költségvetések 3 százalékát kellett előirányozni a továbbképzés finanszírozására. Ekkor megváltozott a rendszer, és a mindenkori országos költségvetési alku része lett a továbbképzési normatíva meghatározása. Az 1999-es 21 800 Ft-os értéket követően a normatíva nagysága 15 000 forint körül stabilizálódott, majd 2006-ban 10 000 forint alá csökkent. Forrás: Horn Dániel – Kiss Norbert (2006): A tanulás elősegítése és az iskolavezetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/11.

mutattak a program adaptációja tekintetében. Az adatok elemzéséből az derül ki, hogy az említett időszakban a felkeresett intézmények 42 százaléka vállalkozott a teljes körű intézményi innovációra, az intézmények további 36 százaléka törekszik az innovatív elemek fenntartására, és 22 százaléka csak próbálkozott az innovációval, de kezdeményezése kudarcba fulladt. A háttérváltozók összefüggéseit vizsgálva megállapítható, hogy az intézmények 22 százaléknál az innovációs kezdeményezés sikertelensége leginkább a támogatási források hiányával hozható összefüggésbe. Azoknál az intézményeknél, amelyek keveset költenek innovációra, azaz csak kisebb forrásokat (pl. önerő) képesek az innovációra fordítani, az innovációs tevékenység is alacsonyabb intenzitású. Nagyobb volumenű pályázati források (Soros Alapítvány, PHARE, HEFOP) lehívása ugyanakkor átfogóbb innovációs beruházásokat tesz lehetővé.

Ezek az adatok továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy egy innovációs kezdeményezés pusztán filantrópiára nem alapozható, a máig meghatározó jelentőségű alapítványi szerepvállalást a kormány szintű támogatási rendszernek kell átvállalnia ahhoz, hogy sikeres maradjon.

A Lépésről lépésre program és a hagyományos oktatás különbségei

A Lépésről lépésre program hagyományos oktatással szembeni előnyeit vizsgálva abból az alapfeltevésből indulunk ki, hogy míg a hagyományos oktatási keretben többnyire az ismeretközpontú oktatás, a verbális tanulás, a pedagógus ismeretátadó szerepe kap hangsúlyt, a Lépésről lépésre program eszközeiben, módszerében és szemléletében is mást kínál. A különbségeket az alábbi hét dimenzió mentén vizsgáltuk.⁶

Individualizáció

Az itt megjelenő tartalmak leginkább arra vonatkoznak, hogy a pedagógus felismeri a gyermekek egyéni igényeit, szükségleteit, és olyan tanulásszervezési folyamatokat teremt, melyek figyelembe veszik ezeket az igényeket.

Tanulási környezet

Ez az összetevő az osztály/csoporttermi környezet jellegére utal, amely alatt egy olyan stimuláló környezet értendő, amely mind funkcionálisan, mind esztétikai szempontból támogatja a gyermekek egészséges fejlődését, lehetővé téve az önálló tevékenységválasztást és az aktív tanulást.

A család bevonása

Az itt megjelenő tartalmak a pedagógus-szülő kapcsolatra utalnak, ezen belül a legfontosabb tétel, hogy a pedagógus a gyermekek családtagjaival partneri viszonyt létesít annak érdekében, hogy a gyermekek fejlődéséhez optimális körülményeket alakítson ki.

⁶ Forrás: International Step by Step Association (ISSA) (2005): ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades. ISSA, Budapest.

Tanulásszervezési stratégiák

E dimenzió az aktív tanulást elősegítő különböző tanulásszervezési módokat foglalja magában. Ez először is megköveteli a pedagógustól, hogy felismerje annak szükségességét, hogy az eltérő tanulási stílusú és személyiségű gyermekek számára eltérő tanítási módszereket kell alkalmaznia. Továbbá az is fontos, hogy a pedagógus olyan együttműködésen alapuló tanulási tevékenységeket tervezzen és valósítson meg, melyek lehetővé teszik a gyermekek számára a tapasztalatszerzésen alapuló tanulást, magas szintű ismeretszerzést, valamint megalapozzák azokat a képességeket, amelyek segítik a kapcsolatteremtést és az együttműködést.

Tervezés és értékelés

Ez az összetevő arra vonatkozik, hogy a pedagógus hogyan tervezi meg a tanulás folyamatát, és miként követi nyomon a tanulók egyéni fejlődését.

Szakmai fejlődés

Ebben az összetevőben a program azon sajátosságai jelennek meg, amelyek a pedagógusok szakmai fejlődésével vannak kapcsolatban, és arra adnak további lehetőséget. Alapvető tétele, hogy a pedagógusok felismerik a folyamatos szakmai fejlődés fontosságát és az élethosszig tartó tanulás jelentőségét.

Inklúzió

Ez az összetevő olyan tartalmi elemeket foglal magában, amelyek a befogadás eszméit hangsúlyozzák, és lehetővé teszik, hogy az egymástól nagyon eltérő képességekkel rendelkező, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő, korlátozott számban speciális szükségletű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek is megkülönböztetés nélkül vehessenek részt az intézményes nevelésben.

Individualizáció

Az egyes tételek érvényességét az innovációs sikertényező alapján létrehozott hármas kategoriális változó mentén⁷ az intézményeket egymással összevetve, párhuzamba állítva vizsgáltam. Az eredmények összehasonlítása nyomán levonható elsődleges következtetés, hogy a Lépésről lépésre pedagógiai gyakorlat a tananyag és a pedagógus helyett a gyermeket állítja a fejlesztés középpontjába. Azokban az intézményekben, ahol a Lépésről lépésre módszer szerint folyik a nevelés, ott a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak figyelembe vételével alakul a tanulásszervezés: fellazul a hagyományos tanórai keret, és a tanítási órák, csoportfoglalkozások időtartamát a gyermekek állapota, figyelmük időtartama, a feldolgozandó témák és a tevékenységek jellege alapján határozzák meg. Ezt a megállapítást több tényező is alátámasztja, amelyek közül talán a legszembevetőbb az osztálytermek téralakítása, berendezése. A program felismerte, hogy a gyermekek személyes kibontakozását nagyban segíti az inspiráló, a gyermekek személyiségéhez, szükségleteihez és egyéni

⁷ A vizsgálatba bevont intézményeket az alkalmazott pedagógiai program/módszer sajátosságai alapján a teljes körű adaptáció, programelemek adaptációja, adaptáció hiánya rétegeképző változók mentén vizsgálva.

fejlődéséhez alkalmazkodó tanulási környezet. Ennek érdekében a programmal dolgozó intézmények mintegy 90 százaléka szakított a hagyományos csoportszobai, tantermi elrendezéssel és a különböző korcsoportoknak és/vagy egyéni szükségleteknek megfelelően alakította át fizikai környezetét.

Az *individualizációt* erősítő leggyakoribb mutató, amelyről a Lépésről lépésre intézmények mintegy 89 százaléka számolt be, a gyermekek egyéni fejlődési ütemére és teljesítményeire építő, az egymástól nagyon eltérő képességekkel rendelkező tanulók együtt tanulását lehetővé tevő differenciált tanulásszervezés. Azokban az intézményekben, amelyekben az innováció sikertelen volt, jóval kisebb arányban (31%) alkalmazzák a heterogén osztályokon/csoportokon belül a differenciált tanulásszervezést.

Az *individualizáció* felé irányuló elmozdulás további alapjául az általános és egyéni gyermekfejlődés alapos ismerete szolgál. E tekintetben is különbség mutatkozik a hagyományos és a Lépésről lépésre intézmények között: a tanulók fejlődésének nyomon követése érdekében a programmal dolgozó pedagógusok mintegy 86 százaléka készít fejlődési tervet minden gyerekről. Az egyes programelemeket adaptáló intézmények körében ez az arány valamivel kevesebb (68%), a programot nem adaptáló intézményekre pedig csak mintegy 35 százalékban jellemző.

A személyközpontúság meghatározó szerepét látszik igazolni az a tény is, amely szerint a program lehetővé teszi az egyéni differenciált bánásmódot igénylő gyermekek számára bizonyos tanórák látogatása alóli felmentést az egyéni fejlesztés érdekében.

Úgyszintén fontos *individualizációs* aspektus, hogy a tanítási órák, csoportfoglalkozások időtartama alkalmazkodik a gyermekek szükségleteihez, állapotához, figyelmük időtartamához, a feldolgozandó témákhoz és egyéb aktualitásokhoz. A Lépésről lépésre intézmények döntő többsége szakít a hagyományos tanórai renddel, és szívesen alkalmaz olyan módszereket, amelyek nem kötött időtartamú – 45 percesnél rövidebb vagy hosszabb – tanórák szervezését igénylik.

A személyközpontúságot erősíti az a néhány alapvető szokás, rituálé is, amely a napi tevékenységeket hivatott keretbe foglalni. Érkezéskor a gyerekeket az úgynevezett reggeli kihívás fogadja, amelynek célja egyrészt ráhangolni a gyerekeket a munkára, másrészt értelmes, érdekes tevékenységgel kitölteni az egyébként nem éppen izgalmas várakozási időt. Ezt követi a reggeli beszélgetőkör, a napot pedig a délutáni élménymegosztó beszélgetés zárja. A reggeli beszélgetés a találkozás, a köszönés, a nap közös és egyéni programjainak, feladatainak megbeszélése mellett a gyerekek tanulást befolyásoló állapotának, élményeinek megismerését is szolgálja. A napot záró beszélgetés a napi élmények egymással való megosztására hivatott, alkalmat teremtve a gyerekek munkájának, a szabályok betartásának értékelésére, az önértékelésre, a feladatokhoz, a munkához és a munka közben egymáshoz kapcsolódó érzelmek kifejezésére.⁸

Összefoglalásképpen, az *individuális* oktatás dimenzióját tekintve eredményeink azt mutatják, hogy a *Lépésről lépésre intézményekben személyközpontúbb az oktatás*. Mindemel-

8 Forrás: interjúk elemzése.

lett az sem elhanyagolható, hogy a hagyományos oktatási rendszeren belül is megjelenik a differenciálás, az egyéni fejlesztés igénye. Hátterében az áll, hogy Magyarország 2004. évi uniós csatlakozásával a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai esélyegyenlőségének biztosítása kiemelt szerepet kapott a közoktatás fejlesztésében. Ennek eredményeként az egyénre szabott tanulási-tanítási folyamat, a gyermekek képességeihez igazított fejlesztés ma már nemcsak a közoktatást szabályozó dokumentumokban, de a jogalkalmazás napi gyakorlatában is etikai kulcsfogalomnak tekinthető. Ez pedig olyan modernizációs törekvéseket és fejlesztéseket indított el, amelyek népszerűsítése már korábban elkezdődött az alternatív oktatási intézményrendszer – például a Lépésről lépésre program – keretén belül. Ezt igazolják azok a megfigyeléseink, miszerint az NFT I. keretében a hátrányos helyzetű gyermekek együttnevelését célzó Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetésére pályázó intézmények integrációs gyakorlatában megjelenik az egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés és az egyéni fejlesztés. Mindez arra enged következtetni, hogy az integrált oktatási programok adaptációja révén a hagyományos pedagógiai gyakorlatban is megjelennek olyan individualizációs elemek, amelyek a Lépésről lépésre programban már bevált eszközrendszernek számítanak.

Tanulási környezet

A program hagyományos oktatással szembeni előnyeit tovább elemezve elmondható, hogy a tradicionális, önkormányzati fenntartású intézmények a tanulási környezet, azaz a csoportszoba, osztályterem berendezésének kialakítása tekintetében elmaradnak a Lépésről lépésre alternatív pedagógiai programmal dolgozó intézményekkel szemben. A legszembetűnőbb különbséget a gyermekbarát környezet, a tanulók életkori sajátosságaihoz, szükségleteihez igazodó bútorok, berendezés, eszközök mutatják: a programban részt vevő intézményekben a teret a gyermekek magasságához igazodó polcokkal tagolják, melyek célja, hogy mind az elvonulásra, magányos tevékenységre alkalmas csendes zug, mind pedig az együttműködéshez, kooperatív munkához szükséges, mozgatható asztalokkal és székekkel berendezett terület, mind pedig a közös együttlétet lehetővé tévő nagyobb tér is rendelkezésre álljon. Ez az elrendezés azt is lehetővé teszi, hogy azonos időben különböző tanulásszervezési módok – individuális, kooperatív tanulás, egyéni szükséglethez mért fejlesztő munka – valósulhassanak meg. A térelválasztó polcokon az anyagokat, eszközöket, a gyermekek tanszereit, taneszközeit a különböző tevékenységekhez szükséges csoportosításban, úgynevezett tevékenységközpontokban helyezik el, ezek a tevékenységközpontok a Nemzeti alaptanterv (NAT) műveltségterületeihez is alkalmazkodnak. Így egy iskolai tanteremben író, olvasó, anyanyelvi, matematikai, művészeti, természetismereti központokat, óvodában a családi életnek megfelelő szerepjáték, homokozó-, vizes- és konyhasarkot rendeznek be. A tevékenységsarkok száma, jellege a lehetőségekhez és a gyerekek érdeklődéséhez alkalmazkodva bővíthető⁹.

⁹ Forrás: a kutatás során a helyszínen végzett megfigyelések elemzése.

A fentiek alapján a Lépésről lépésre program szellemében berendezett környezet nagyban eltér mind az általános, mind az integrált oktatás környezeti megközelítéseitől. Jóllehet, az integrációs pedagógiai rendszer kiépítése kötelezővé tette az infrastruktúrafejlesztést, a nevelő-oktató munkát segítő eszközök bővítése, felújítása, a tanulók tanulását, fejlődését támogató környezeti tényezők kialakítása meglehetősen lassú és nehézkes folyamat.

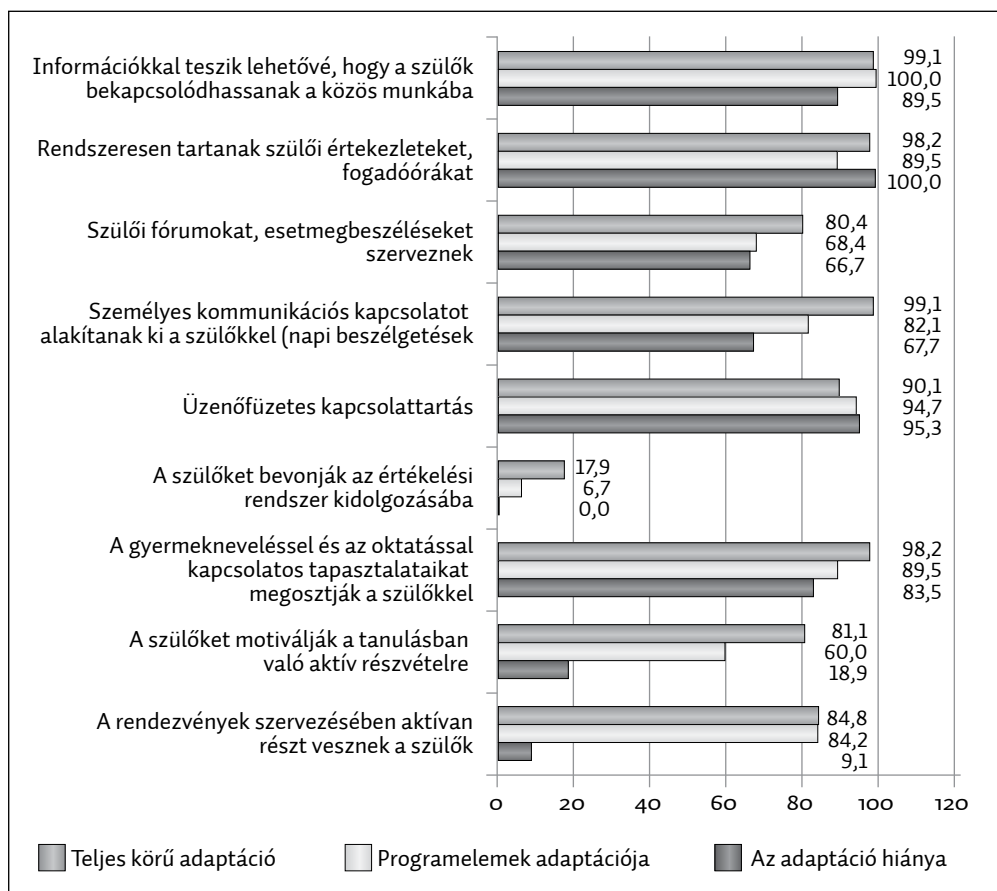
A család bevonása

A program egyik legmarkánsabb eleme a szülőkkel való kapcsolattartás: ez a programelem jelentette a legnagyobb kihívást, és e tekintetben mutatható ki a legnagyobb eltérés a hagyományos és a Lépésről lépésre oktatási forma között, hiszen a hagyományos pedagógiai kultúrában nincs jelen az a szemlélet, amely a szülők részvételét az oktatási intézmények életében, a nevelés folyamatában természetesnek tartaná (KERESZTY 2006). A Lépésről lépésre program sajátossága, hogy felismeri, megbecsüli és támogatja a szülői szerep fontosságát, ezért a szülőket partnerként kezeli.

Kutatási eredményeim megerősíteni látszanak ezt a feltevést: míg a hagyományos oktatási intézményi forma nem támogatja a szülők jelenlétét az intézményben, addig a Lépésről lépésre programmal tanuló gyermekek szülei bejárhatnak az iskolába, óvodába. A hagyományos intézmények jellemzően a szülőkkel való kapcsolattartásnak is a hagyományosabb formáját választják: ennek keretében teszik lehetővé, hogy a szülők bekapcsolódhassanak a közös munkába, a fogadóórákon tájékoztatják őket a gyermekek fejlődéséről, szülői értekezleteken beszámolnak a fontosabb eseményekről. Emellett, esetenként szülői fórumokat, esetmegbeszéléseket szerveznek a gyermekek egyéni haladásáról, eredményeiről és nehézségeiről, ahol a gyermekneveléssel és oktatással kapcsolatos tapasztalataikat is megosztják a szülőkkel, és a napi kapcsolattartást üzenőfüzet-rendszeren keresztül való-sítják meg (2. ábra). Mindebből az derül ki, hogy a szülők, a kíváncsi mértékű jelenlétükhöz képest, ki vannak zárva az iskolából: a szülői értekezletek és a fogadóórák időpontjain kívül az intézményekben szülők, hozzátartozók nem tartózkodhatnak. Ugyanakkor a szülői értekezlet a legkevésbé sem az együttműködés és a valódi találkozás terepe, hanem a meglévő formális és informális hierarchia, különbségtétel kifejeződése. A szülőket rendszerint nem tekintik partnernek a nevelésben, együttműködésüket csupán a kölcsönös kötelezettségek vezérlik.

A Lépésről lépésre módszert alkalmazó intézmények esetében a szülőkkel való kapcsolattartás túlmutat a formális viszonyon, a pedagógus hivatalnoki, oktatást végrehajtó szerepkörén. A megkérdezett pedagógusok a hagyományos kapcsolattartási formákon túl (faliújság, rendszeres szülői értekezlet, fogadóóra, esetmegbeszélés, üzenőfüzet, gyermeknevelési tanácsadás) a szülő-pedagógus együttműködésben kiemelt helyen említik a napi beszélgetéseket. Ezen túlmenően pedig rendezvények szervezésében is számítanak a szülők részvételére, mi több, kölcsönösen támogatják egymást azáltal, hogy olyan programokat, tevékenységeket ajánlanak, melyek a szülők aktív közreműködését igénylik, ezzel motiválva a tanulásban való aktív részvételre (2. ábra).

2. ÁBRA: A szülő-pedagógus együttműködés formái intézménytípus szerinti megoszlásban (%) (N=242)



Megjegyzés: az intézmények között három változó mentén mutatható ki szignifikáns eltérés: információkkal teszik lehetővé, hogy a szülők bekapcsolódhassanak a közös munkába ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 32,579), a szülőket bevonják az értékelési rendszer kidolgozásába ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 10,287), a rendezvények szervezésében aktívan részt vesznek a szülők ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 10,249).

Eredményeink tehát azt mutatják, hogy a *Lépésről lépésre* program határozottabban vonja be a szülőket az intézményen belüli és az azon kívüli munkába, ez pedig alkalmas kiindulópontot teremt a partnerközpontú működés megvalósításához. Azáltal, hogy a szülő bemehet az intézménybe, véleményt nyilváníthat, megnézheti, hogy milyen módszerekkel folyik az oktatás, és közben be is vonható a tevékenységekbe, az intézmény partnerré szocializálja a szülői környezetet. Az így létrejött együttműködés során mind a pedagógus, mind a szülő értékes információhoz juthat az egymást segítő kapcsolat felépítéséhez. Azzal, hogy a szülő aktívan részt vesz az intézmény életében, a pedagógus olyan többoldalú információk birtokába jut

a gyerekekről, az otthoni környezetről, mely a későbbi fejlesztő munkában segítségére lehet, a szülő pedig egyfajta mintát kap a pozitív nevelési módszerekről, közösségi szokásokról. Ennek eredményeként a Lépésről lépésre intézmény nemritkán kultúráközvetítő centrum szerepét is betölti, viselkedéskultúrát és kommunikációt tanít a szülőknek.¹⁰ Ezen túlmenően, a folyamatos, rendszeres kommunikáció a gyerekeknek biztonságot és önbizalmat ad, mert azt látja, hogy az életében meghatározó szerepet játszó felnőttek a közös célért együtt tudnak dolgozni. Ebből következik, hogy a program elsődleges fontosságúnak tartja az óvoda és az iskola, valamint az otthon közötti rendszeres személyes kommunikációt.

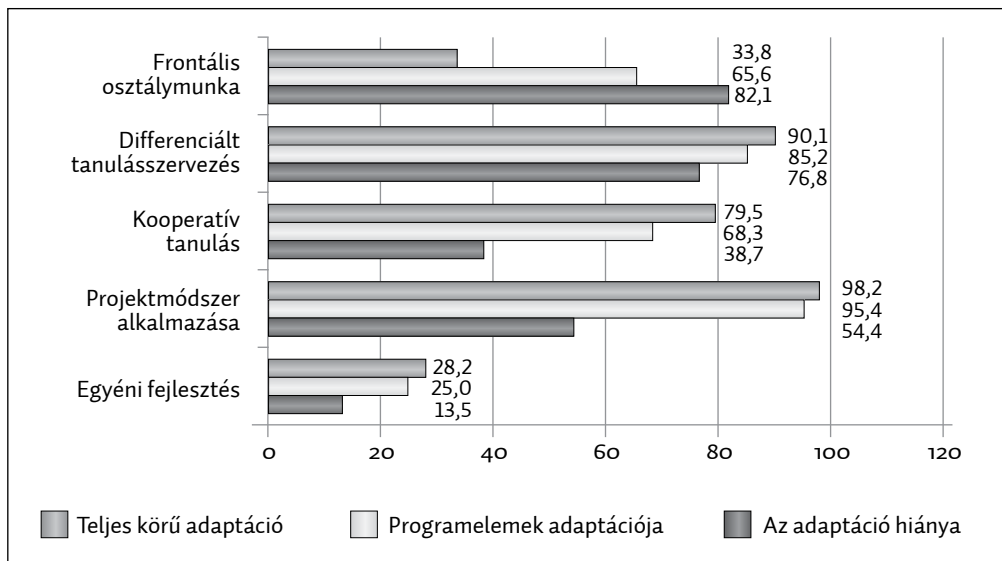
Az adatok árnyaltabb vizsgálatából azonban kiderül, hogy a szülők bevonása a Lépésről lépésre programon belül sem valósult meg maradéktalanul. Jóllehet, a pedagógusok felismerik a szülői együttműködés előnyeit a gyermekek alaposabb megismerésében, jobb megértésében, pedagógiai kérdésekben azonban, mint például a tanulók értékelési szempontrendszerének kidolgozása, már nem támaszkodnak a szülői véleményre, ez ugyanis pedagógiai módszertant és kompetenciákat igényel. Mindezt leszámítva, a közoktatás fejlesztésében a Lépésről lépésre programon belül a szülői bevonás gyakorlata mintaként szolgálhat a többségi iskolák szülő-pedagógus viszonyának átalakulásában, ennek hasznosítására már történt néhány kísérlet. Az egész életen át tartó tanulás uniós programirányzat érvényre jutásával a család és a szülő szerepe egyre gyakrabban válik kritikai diskurzusok tárgyává. Ugyanakkor, az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek kiépítésével, valamint egyes térségekben az intézménybezárások és átszervezések keltette aggodalom következtében elindult egyfajta változás, amelynek eredményeként a korábbiakhoz képest megélenkült és új elemekkel bővült a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat (TÖRÖK 2005, 789), valamint az integrációs pedagógiai rendszer is számos ajánlást fogalmazott meg a szülőkkel való kapcsolattartás vonatkozásában.

Tanulásszervezési stratégiák

Az előzőekhez hasonlóan, feltevésekkel élhetünk arról, hogy milyen eltérést mutatnak az egyes intézmények az alkalmazott *tanulásszervezési módszerekben*. Azt várhatjuk, hogy a programot sikeresen adaptáló intézmények változatosabb, az eltérő tanulási stílusú és személyiségű gyermekek igényeit is figyelembe vevő tanulásszervezési stratégiákat vesznek igénybe. Az adatok azonban nem mutatnak érdemi eltérést a Lépésről lépésre programot használók és nem használók között az alkalmazott tanulásszervezési módok tekintetében (3. ábra).

10 Forrás: az interjúk elemzése.

3. ÁBRA: A tanórán alkalmazott tanulásszervezési módok intézménytípus szerinti megoszlása (%) (N=242)



Megjegyzés: az egyes változók között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns összefüggés.

A hagyományos oktatáson belül ugyanúgy hangsúlyt kapnak az aktív tanulást segítő alternatív tanulásszervezési módok, mint a Lépésről lépésre módszerrel oktató intézményekben. Ennek megfelelően mind a Lépésről lépésre, mind pedig a hagyományos módszerrel oktató intézményekben az ismeretszerzés és a készség-, képességfejlesztés differenciált rétegmunkán, egyéni, individuális fejlesztésen, projekt módszeren, kooperatív tanuláson, valamint frontális osztálymunkán keresztül valósul meg, mindössze a módszerek alkalmazási gyakorisága tekintetében tapasztalható bizonyos fokú eltérés a vizsgált intézmények között.

Az ábráról jól leolvasható, hogy az olyan módszerek, amelyek kevésbé alkalmasak a differenciálásra – frontális osztálymunka –, ritkán fordulnak elő a Lépésről lépésre intézmények gyakorlatában, ezzel ellentétben az alapvetően hagyományos módszerrel oktató pedagógusok módszertani repertoárjában továbbra is jelentős helyen szerepel a frontális feladatátadás és osztálymunka. Az adatokból az is látható, hogy a Lépésről lépésre módszerrel oktató pedagógusok a tanulást, a tevékenységek nagy részét tematikus tanításon, úgynevezett projekt módszeren keresztül valósítják meg.

A differenciált munkaforma alkalmazása mindhárom iskolatípus esetében rendkívül magas értéket mutat. Ennek egyik vélhető oka, hogy a differenciálás elve a magyar oktatási rendszeren belül is, híven követve az Unió elvárásait, egyre nagyobb figyelmet kap, így módon a differenciált tanulásszervezés a hagyományosnak számító oktatáson belül szakpolitikai prioritásnak számít. Nagy valószínűséggel, ennek kihívásaira válaszolva, úgynevezett

megfelelési mechanizmusok is életbe lépnek: az intézményvezetők erős késztetést éreznek arra, hogy megfeleljenek a modernizációs irányelveknek, és a kedvező megítélés érdekében felülértékelik saját nevelőmunkájukat. Kérdés azonban, hogy a pedagógusok mit értenek a differenciálás fogalmán, és valójában annak ténylegesen melyik fajtáját alkalmazzák pedagógiai gyakorlatukban.

Ahogy azt már az adatok egyszerű megoszlása is mutatta, a megkérdezett pedagógusok többsége tanítási óráin a többi alternatív pedagógiai módszerhez hasonlóan, előszeretettel alkalmazza a kooperatív csoportmunkát. Ha azonban a kooperatív módszer alkalmazásának intézménytípus szerinti egymáshoz viszonyított belső arányait vizsgáljuk, akkor az látszik, hogy a hagyományos intézményekben lényegesen ritkábban használják, mint a Lépésről lépésre módszert adaptáló óvodákban, iskolákban. Ennek oka valószínűleg abban kereshető, hogy a kooperatív, együttműködésen alapuló tanulásszervezés a csoportban való tanulás legmagasabb szintjén áll (KAGAN 2001). Alkalmazása a pedagógusok részéről nagyon sok felkészülést, az egyéni tanulásról a társas tanulásra való áttérés képességét követeli meg. Ezért ez a tanítási mód csak akkor hoz valódi eredményt, ha a pedagógus ténylegesen képes átlátni és kézben tartani a több szinten zajló tanulási folyamatot. A kooperatív tanulásszervezés alkalmazásának további akadályja, hogy a többi alternatív módszertől eltérően, a kooperatív tanítási technika lényegesen nagyobb intézményi beavatkozást igényel, eszközei kevésbé férnek össze a tradicionális intézmények belső szervezetével, a tanítás megszokott rendjével. Erre a kihívásokkal teli, de jelentős többletmunkára nem minden pedagógus vállalkozik szívesen. Az adatok tanúsága szerint a hagyományos oktatási gyakorlatban ez a fajta attitűd még nem talált egyértelműen pozitív fogadtatásra.

A tanítási órák történéseiről rendelkezésre álló kutatási eredmények szerint a tanórai foglalkozások alkalmával legritkábban előforduló tanulásszervezési mód a személyre szóló egyéni fejlesztés: valamivel árnyaltabb kép bontakozik ki, ha az egyéni munka különböző változatait vesszük szemügyre. A személyre szabott fejlesztés alkalmazott módszerei közül, intézménytípustól függetlenül, a vizsgált intézmények mindegyike bevezette az egyéni fejlesztési tervet a gyermekek fejlődésének nyomon követése érdekében. Az adatokat tovább elemezve azonban kiderül, hogy ennek funkciója sok esetben csak egy tanulói réteg, a halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek célzott fejlesztésére terjed ki: ennek alapján az az általánosan elterjedt nézet, hogy az egyéni fejlesztés nem más, mint a lemaradókkal vagy a sajátos nevelést igénylő tanulókkal történő külön foglalkozás. E paraméter tekintetében nem mutatható ki számottevő eltérés a programot adaptáló és nem adaptáló intézmények között, viszont feltűnő a különbség a programot teljes mértékben adaptáló intézmények mintáján belül a korai és késői adaptálók között. Azokra az intézményekre, amelyek elsők között vezették be a Lépésről lépésre programot, sokkal inkább jellemző, hogy az egyes programelemeket, így az egyéni fejlesztési terv készítését is, az eredeti standardoknak megfelelően, azaz minden gyermekre kiterjesztve alkalmazzák a mai napig. Ez leginkább abból adódik, hogy az első adaptálók a Lépésről lépésre program modellintézményeiként működnek, gyakorlati helyként szolgálva a programhoz csatlakozni

kívánó többi óvoda, iskola, érdeklődő pedagógus számára, e státusukból adódóan pedig igyekeznek hűen fenntartani és multiplikálni a programelemeket, módszereket.

Az egyes intézménytípusok mentén kimutatható alacsony különbségek lehetséges magyarázatául az oktatási rendszer azon sajátosága szolgál, miszerint az integrált oktatás bevezetésével a hagyományos pedagógiai gyakorlatban is általánossá vált a tanulók egyéni fejlődésének nyomon követésére alkalmas tanulói portfólió módszere. Sajátossága, és egyben a módszer alkalmazásában jelentkező funkcionális különbségek magyarázó tényezője, hogy csak a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői Bizottság szakvéleménye alapján sajátos nevelési igényű vagy intézményi döntés alapján halmozottan hátrányos helyzetű tanulónak minősített gyermekekre nézve kötelező érvényű.

A személyre szabott fejlesztés másik módszere a gyermekek egyéni, tanórán kívüli fejlesztése. Ezt a fajta differenciált fejlesztést a megkérdezett pedagógusok közül, intézménytípustól függetlenül, csak kevesen részesítik előnyben. Ennek több oka is van, amelyek közül az egyik, hogy alkalmazása felforgatja a tanulásszervezés megszokott ritmusát, ütemezését, ezért ez olyan innovatív viselkedést tételez fel mind a pedagógusok, mind az intézmény részéről, amely alkalmassá teszi a pedagógust a hagyományos gyakorlat leváltására, valamint a változtatások elfogadására. A hiányosság másik oka, hogy meglehetősen költségigényes, hogy egy adott gyermekcsoporttal egy időben több szakember dolgozzon, emiatt teljesítése sok esetben forrásfüggő.

A személyhez igazodó fejlesztések alkalmazása kapcsán mintegy általános tapasztalatként állapítható meg, hogy, jóllehet, a közoktatási törvény 2003-as módosítása ezen a területen több olyan új változást vezetett be, amelyek kedvező működési és pénzügyi feltételeket teremtettek e feladat ellátáshoz (külön fejlesztő pedagógus státusz igényelhető, a költségvetési törvény alapján az intézmények a felemelt normatív támogatásból forrásokat is rendelkezhetnek a sajátos nevelési igényű tanulókkal való külön foglalkozások mellé), ennek ellenére a fejlesztő pedagógusok alkalmazásának gyakorlata még a mai napig nem alakult ki. Következésképpen, az egyéni fejlesztés a maga valódi értelmében és sokszínűségében, amikor is átfogja a diákok teljes körét, viszonylag ritkán van jelen az oktatási intézményekben.

Az itt ismertetett vizsgálati eredményeket összefoglalva megállapítható, hogy a tanulásszervezési módok sokfélesége nemcsak a Lépésről lépésre reformpedagógiai módszerrel dolgozó intézményekre jellemző, hanem, még ha eltérő arányban is, de a hagyományosnak számító oktatási formában is jelen van. Az iskolák tartalmi munkáját meghatározó Nemzeti alaptanterv 2003-as átdolgozása a hagyományos oktatásban is megerősítette az olyan pedagógiai elvek és módszerek alkalmazását, amelyeket korábban főként az alternatív iskolákban alkalmaztak (CSONKA 2006). Az integrált pedagógiai rendszer bevezetésével pedig a gyakorlatban is általánossá vált ezeknek a módszereknek a használata. Fontos azonban leszögezni, hogy az egyes intézménytípusok között észlelt különbségek egyik tanulásszervezési mód tekintetében sem bizonyultak szignifikánsnak, így a feltárt összefüggések legfeljebb hipotetikus becslést adnak az eltérés okaira vonatkozóan.

Tervezés és értékelés

A módszerek megújulását követően az értékelési eljárásokban is eltolódás figyelhető meg az egyéni sajátosságokat is figyelembe vevő, komplex értékelés irányába: az ezzel kapcsolatos alapfeltételezésünk úgy szól, hogy a metodikai megújulás innovatív értékelési eljárásokat igényel. Az ennek ellenőrzésére irányuló statisztikai elemzések azt igazolták, hogy a tanulásszervezési és értékelési módok összefüggése a vizsgálatba bevont intézményeknél is kimutatható: azok az intézmények, amelyek módszereikben meg tudtak újulni, a hagyományos osztályozási formával szemben az egyéni különbségeket figyelembe vevő, tanulókhöz igazított, fejlődést segítő értékelési eljárásokat helyezik előtérbe. Ott, ahol új tanulásszervezési módokat vezettek be, az intézmények értékelési gyakorlatában hangsúlyosabb szerepet kap a rendszeres szöveges írásbeli vagy szóbeli értékelés, a különféle fejlesztési célú értékelési módok (fejlődési-haladási naplók vezetése, tapasztalatok feljegyzése, gyermekmunkák értékelése), valamint a gyermekek aktív részvétele az értékelési folyamatban. Az olyan, hagyományosnak mondható értékelési eljárások alkalmazása, mint a „megtanulásra feladott anyag rendszeres kikérdezése” vagy „a házi feladatok rendszeres értékelése”, amelyek az ismeretalapú pedagógiai kultúrát erősítik, marginális marad.

Az így kapott eredményeket tovább finomítják azok az adatok, amely az értékelési módokat kétdimenziós megközelítésben, a program sikeressége mentén létrehozott hármas kategoriális változó alapján vizsgálja. Az adatok összevetéséből jól érzékelhető, hogy a Lépésről lépésre intézmények értékelési rendszere eltér a hagyományostól: az alternatív programot használó intézmények értékelési gyakorlatában a diagnosztikus fejlesztő, a tanulót önmagához mérő, saját fejlődési folyamatában visszajelzést adó értékelési eljárás játssza a legnagyobb szerepet. A kompetenciák mérésére, az értékelés objektivitásának biztosítása, valamint a kategorizálás elkerülése érdekében a Lépésről lépésre intézmények különféle mérési stratégiákat használnak, főleg informális értékelési eszközöket véve alapul. A Lépésről lépésre pedagógusa egyénileg dokumentálja a gyermekek fejlődését, egyénenként vagy csoportban információkat gyűjt, megfigyeléseket, méréseket végez, gyűjti a gyermekek írásait, rajzait, csoportos tevékenységeik eredményeit, az így szerzett információk összegzésére pedig alternatív értékelési módokat használ, szöveges értékelés formájában. A program további sajátossága, hogy mindenki értékel, aki részese a tanulásnak, az iskolai életnek, így nagyon fontos a tanulók szerepe, saját és társaik munkájának, elért eredményeiknek értékelése. A hagyományosnak számító, nem a Lépésről lépésre módszerrel oktató intézmények értékelési gyakorlata túlnyomóan a normaorientált, a megtanulásra feladott anyag rendszeres kikérdezésére irányuló minősítési elvet veszi alapul. A viszonyítási alap ebben az esetben nem a tanulót önmagához mérő értékelendő kompetenciái, hanem az átlagos teljesítmény, az így kapott eredmény célja pedig a minősítés, meghatározott kategóriába sorolás (NAGY 2006), még ha szóbeli értékelés formájában történik is. Ugyanakkor, az adatokat tovább elemezve, az látható, hogy a jellemzően hagyományos értékelési eljárás mellett, a fejlesztő értékelési forma is jelen van, ahol az elért fejlettség megállapítására az egyéni haladási naplók vezetése, a tanórai csoportmunkák megfigyelése, tapasztalatok

feljegyzése, gyermekmunkák gyűjtése alkotta kombinált értékelési rendszer szolgál. Mindemellett ezekben az intézményekben a tanári értékelés megőrzi döntő szerepét, a tanulótársi, tanulói önértékelésre támaszkodó értékelési formák pedig háttérbe szorulnak.

A házi feladatok ellenőrzése mint értékelési módszer leginkább a hagyományos intézményekre jellemző, a másik két, a programot vagy annak csak bizonyos elemeit használó intézményeknél ennek alkalmazása alacsonynak mondható. Ezen eredmény háttérében valószínűleg az áll, hogy a házi feladatok adása a hagyományosnak számító, elsősorban frontális tanítási módszerek használatával áll összhangban. További magyarázó tényező, hogy a Lépésről lépésre program által igényelt iskolaotthonos nevelési-oktatási formában az egész napos oktatás lehetőséget ad a gyermekeknek arra, hogy az iskolában elvégezzék a fejlődésükhöz szükséges feladatokat, ezért itt nincs szükség házi feladatra.

Az elemi alapkészségek és kompetenciák mérésére használt különféle standardizált tesztek mérési eljárásként való alkalmazásáról az olvasható ki általánosságban az adatokból, hogy – annak ellenére, hogy törvény által előírt követelmény – sem a Lépésről lépésre, sem a hagyományosnak számító oktatási forma értékelési rendszerében nem bír túl nagy jelentőséggel ez a külső, diagnosztikus, kritériumorientált mérési forma. Ennek okai egyfelől abban keresendők, hogy az alternatív pedagógia értékelési gyakorlata nem kritériumorientált, hanem az egyén fejlődéséhez mért, nem a végtermékre helyezi a hangsúlyt, hanem magára a folyamatra, a rejtett tulajdonságok, lehetőségek feltárására, és mindössze a központilag elrendelt alapkészségek és kompetenciaterületek felmérésekor vesz igénybe standardizált vagy annak tartott teszteket, vizsgálati eljárásokat. A Lépésről lépésre programot nem adaptáló intézmények hasonlóképpen csak a kulcskompetenciaterületek kötelező éves mérés-értékelésekor, valamint az elsősök elemi alapkészségeinek vizsgálatakor alkalmazzák ezt az értékelési formát.¹¹

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a *Lépésről lépésre program új értékelési kultúrá*t igényel és tesz lehetővé: egy sokrétű, az egyéni szükségleteket és a tanulók véleményét is figyelembe vevő fejlesztő (formatív) értékelési kultúrát. A Lépésről lépésre intézményekben ennek megfelelően, jellemzően kombinált formában valósul meg az értékelés, lehetőséget nyújtva újszerű módszerek kipróbálására az osztályzatos értékelés elhagyásával. Ugyanakkor az egyes alternatív értékelési eljárások gyakorlatban való alkalmazásának kedvező tapasztalatai alapján, a magyar közoktatásban is alkalmazást nyertek, mint például a szöveges értékelés vagy az egyéni fejlesztésben alkalmazott speciális értékelési formák.

Szakmai fejlődés

Az itt bemutatott új tartalmak, módszerek adaptálása, beépítése az intézmények működésébe nem képzelhető el a pedagógusok módszertani megújulása és szemléletük változása nélkül. Ahhoz, hogy a pedagógus képessé váljon a program alkalmazására, először is meg kell tanulnia a szakszerű adaptálást: ennek egyik meghatározó eszköze a módszertani

¹¹ Forrás: interjúk elemzése.

továbbképzés. A megkérdezett pedagógusok 88 százaléka a szükséges szakmai tartalmakat módszertani továbbképzésen sajátította el, és csak 12 százalékra tehető azok aránya, akik a program folyamatába bekapcsolódva, a programban járatos kollegáktól vették át a módszer alkalmazását. Ugyanakkor a módszertani tartalmak elsajátítása még nem teszi lehetővé a program hatékony használatát. A hatékony módszerek, technikák alkalmazásával elért szakmai sikerek attitűdváltást és teljes szakmai megújulást feltételeznek, ennek megfelelően a program eredményes alkalmazásának biztosítása megköveteli a pedagógustól, hogy az azt követő fázisokban rendszeresen értékelje, és fejlessze saját munkájának minőségét és hatékonyságát.

A fentiek kapcsán azt vizsgáltuk meg, hogy az észak-alföldi Lépésről lépésre pedagógusok mennyire tudnak megfelelni megváltozott szerepüknek, mennyire ismerik fel a folyamatos szakmai fejlődés fontosságát, az élethosszig tartó tanulás jelentőségét és, milyen forrásokat használnak fel az általános szakmai minőségjavítás érdekében. A perci-piált szakmai elhivatottság kérdését három dimenzió keresztül igyekeztünk megragadni. Először arra kértük a válaszadókat, hogy egy ötfokú skálán értékeljék, hogy mennyire fontos számukra a szakmaiság, ezen keresztül négy szempont megítélését tesztelve: a folyamatos módszertani megújulást, a szaktudományok fejlődésének nyomon követését, szakmai bemutatók vállalását, valamint a szakértői munkában való részvétel fontosságát. A pedagógusoknak osztályozniuk kellett, hogy az egyes szempontokat mennyire tartják meghatározó jelentőségűnek (5) vagy éppen elhanyagolhatónak (1).

Az adatok alapján a megkérdezett pedagógusok a folyamatos módszertani megújulás fontosságát 4,73-as átlagban határozták meg – a válaszadók 97 százaléka tartotta fontosnak vagy nagyon fontosnak –, ezt követte a szakmai bemutatók vállalása 4,32-es átlaggal. Valamivel kevésbé tartják fontosnak a szaktudományok folyamatos nyomon követését (átlagérték 4,10). A szakértői munkák vállalása szerepelt a leggyengébben a pedagógusok értékelésében, ezt a szempontot a válaszadók átlagosan 3,77-re értékelték az ötös skálán. Az eredmények értékelésekor számolnunk kell azzal, hogy az ilyen formában feltett kérdések csak orientatív értékűek a pedagógusok szakmai elhivatottságát illetően, hiszen válaszádkor működésbe lépnek a szokásos megfelelési mechanizmusok, továbbá a kérdések is meglehetősen tágra fogalmazottak ahhoz, hogy mérni tudjuk vele a pedagógusok szakmaiságát. Ezért, kiegészítésképpen a szakmaiság megítéléséhez, két további ténykérdést is megfogalmaztunk. Az egyik, a pedagógusok tanórán kívüli pedagógiai aktivitását mérte a ráfordított idő függvényében, a másik pedig arra kérdezett rá, hogy milyen, szakmai fejlődést szolgáló tanulási tevékenységekben vettek részt a 2007/2008-as tanévben.

Az első kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása a megkérdezett pedagógusok tanórai foglalkozásához kötődő tanórán kívüli aktivitásainak intenzitását jelzi, a tanórákra való felkészüléstől a pedagóguskollégákkal való szakmai konzultáción keresztül a bemutatóórák szervezéséig. A tevékenységek gyakoriságát tekintve megállapítható, hogy a pedagógusok többsége napi rendszerességgel készül a tanórai foglalkozásokra, rendszeresen vállal többletmunkát, illetve tanórán kívüli tevékenységeket is ellát, a szü-

lőkkel való kapcsolattartásra, valamint a kollégákkal folytatott szakmai tárgyú beszélgetésekre is naponta fordít időt. Ha az átlagos ráfordítási időt nézzük, kiderül, hogy a tanórai felkészülésre fordított idő a Lépésről lépésre pedagógusok esetében átlagosan két óra, a tanórán kívül pedig átlagosan másfél-két órát tartózkodnak az intézményben. Ha ezeket az időtartamokat összeadjuk, és elosztjuk a napi kötelező tanítási órák számával (átlagosan hárommal, hiszen az iskolaotthonban két pedagógus dolgozik a tanulókkal, megosztva egymás között a tantárgyakat), akkor az egy tantárgyra jutó felkészülési idő átlagosan egy-másfél óra. Ebből az derül ki, hogy a programban dolgozó pedagógusok többsége a tanórákra való felkészülésre több időt fordít, mint a hivatalosan elfogadott időkeret, mely szerint minden tanóra egy felkészülési órát igényel (MAYER 2003). Amint azt már korábban láttuk, ez a többletmunka a tanórai munka minőségében, módszertani gazdagságában, valamint az intézményi programok sokszínűségében is megmutatkozik.

A kollégákkal való szakmai tárgyú beszélgetésekre, illetve a szülőikkel a napi kapcsolattartásra valamivel kevesebb idő jut, az adatok szerint a Lépésről lépésre pedagógusoknál mindkét tevékenység napi átlagos időtartama 30-40 perc. Ez azt mutatja, hogy mind a szülőikkel való kapcsolattartás, mind a kollégákkal való szakmai konzultáció része a pedagógusok mindennapi tevékenységeinek. Továbbá az is megállapítható, hogy a kooperatív szemléletmód nemcsak a tanulásszervezési módszerekben látszik érvényesülni, hanem szervezeti szinten is. Általánosan elfogadott elvárás, hogy a pedagógusok rendszeresen együttműködjenek a kollégákkal az általános szakmai minőségjavítás érdekében.

A pedagógiai aktivitás további fontos elemei a bemutatóórák, illetve a továbbképzések. Az előző tevékenységekhez képest mindkét aktivitási forma túlmutat a belső, a tanulás folyamatát közvetetten befolyásoló szakmai tevékenységeken, jóllehet ezek a gyakorlatok a tanulókra közvetlenül, leginkább a pedagógusok szakmai fejlődésén keresztül hatnak. E két jellemző alapján a részvétel intenzitását tekintve elmondható, hogy a mintába tartozó Lépésről lépésre pedagógusok félévente átlagosan két-három bemutatóórát szerveznek az érdeklődő pedagógusok, programmal dolgozó kollégák számára. A továbbképzéseken való részvétel hasonlóan magas, félévente két alkalom. Noha erre vonatkozóan csak becsléseink vannak, azt ki lehet jelenteni, hogy a pedagógusok magas továbbképzési részvételi aránya feltételezhetően a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai elkötelezettségével áll összefüggésben. Ugyanakkor a részvételi intenzitást olyan tényezők is befolyásolhatják, mint például a hétéves továbbképzési kötelezettség teljesítése, vagy a képzések piacán az EU-s tartalmi szabályoknak köszönhetően megnövekedett és átstrukturálódott kínálat.

Összességében – összeadva a vizsgált tanórán kívüli, de a tanítással szoros összefüggésben álló tevékenységek időkereteit – megállapítható, hogy a Lépésről lépésre pedagógusoknál a tanulókra – tanórán kívül közvetlenül és közvetve – fordított időkeret nagyobb, mint a tényleges tanórai tevékenységekben mérhető idő nagysága.

Valamivel pontosabb képet ad a szakmai önképzés igényéről és intenzitásáról az a kérdéssor, amelyben a pedagógusoknak arra kellett válaszolniuk, hogy milyen szakmai fejlődést szolgáló tevékenységekben vettek részt az elmúlt tanévben. Ami a válaszokat illeti,

esetmegbeszéléseken való rendszeres részvételről, illetve más oktatási intézményben tett óralátogatásról szinte minden pedagógus beszámolt. Hasonlóan magas aránnyal szerepelt a megkérdezettek válaszaiban a bemutatóórák, foglalkozások tartása, a hospitálás és az óralátogatás saját intézményben, viszont meglepően alacsony értéket mutatott a pályakezdő pedagógusok mentorálása (29%). A szakmai szolgáltatókkal való együttműködést 73 százalékban említették, a vezetőségnek minőségbiztosítási céllal pedig, a megkérdezettek 67 százaléka tartott a megelőző évben bemutatóórát. A szakmai fejlesztésbe (intézményi fejlesztés, pályázati program megvalósítása) bekapcsolódó pedagógusok aránya sem elhanyagolható, 56-59 százalék. Valamivel alacsonyabb, de szorosan ehhez kapcsolódik a kutatási-fejlesztési műhelymunkákban részt vevő pedagógusok aránya. Tanúsítványt adó, minimum 60 órás továbbképzésen és szakmai konferenciákon a pedagógusok több mint a fele vett részt az elmúlt tanévben, hasonlóan magas pedagógiai aktivitásra utal a szakmai hálózatban végzett munka a megkérdezettek 48 százalékánál. Hálózati tagsággal már valamivel kevesebben rendelkeznek, a válaszadók mintegy 26 százaléka, amelyből kiemelkednek az integrált pedagógiai rendszer (IPR) elterjesztését segítő, tréneri hálózatban regisztrált képzők, szaktanácsadók (25%). Lényegesen alacsonyabb a Lépésről lépésre trénerek aránya a megkérdezettek között (11%), akárcsak a kifejezetten szakértői munkákba bekapcsolódó pedagógusok aránya is. Itt, legfőképpen a különböző szakértői munkák végzésére, ezek között is az országos szakértői névjegyzékben való szereplésre, pedagógiai kísérletekben, tankönyvírásban vagy taneszközfejlesztésben való részvételre, tréningek tartására vagy cég felkérésére szakértői megbízások teljesítésére gondolunk. Az adatok azt mutatják, hogy a megkérdezettek mintegy egytizede vagy annál is kisebb hányada gyakorolja ezeket a tevékenységeket.

A válaszokból az is kitűnik, hogy egy Lépésről lépésre pedagógus tanórai tevékenységén túl átlagosan nyolcféle szakmai aktivitásban vesz részt, és nincs olyan pedagógus, aki a kötelező tanórán túl ne vállalna szakmai feladatot.

Az itt kapott eredmények azt valószínűsítik, hogy a megkérdezett pedagógusok megfelelnek a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai fejlődésével szemben támasztott igényeknek és követelményeknek. Szakmai kompetenciájuk egyik legfontosabb mutatója, *hogy felismerik a változás szükségességét, és felelősséget vállalnak saját szakmai fejlődésükért: felismerik az egymástól való tanulás értékét, ezért rendszeresen együttműködnek a pedagóguskollégákkal; a fejlesztés érdekében pedig – a kötelező tanórai foglalkozásokon túl – első továbbképzéseken, valamint különböző szakmai csoportosulások, pedagógiai műhelyek munkájában is részt vesznek.* További fontos mutató, hogy a folyamatos szakmai fejlődés középpontjába a gyermeket állítják, ami egyrészt azt jelenti, hogy nagyobb mértékű a felelősségük a gyermekek fejlődésében (a tanulókra tanórán kívül közvetlenül és közvetve ráfordított idő-energia együttes aránya magasabb, mint a tényleges tanórai foglalkozásoké), másrészt a folyamatos szakmai fejlesztésben a legnagyobb figyelmet azokra a tevékenységekre fordítják, amelyek közvetlenül hatnak a gyermekek fejlődésére (esetmegbeszélések, óralátogatások saját és más oktatási intézményekben, hospitálás, szakmai szolgáltatókkal való együttműködés).

Valamennyi, itt felsorolt, a pedagógusok szakmai fejlesztésének megreformálására szolgáló intézkedés a kilencvenes évek közepétől a hazai oktatáspolitikai kiemelt célkitűzései között is megtalálható. Ennek ellenére, a jelenlegi rendszerben a folyamatos szakmai megújulás és fejlesztés igénye mind a mai napig nem nyert akkora prioritást, mint a Lépésről lépésre intézményekben. Noha köztudott, hogy az intézményi kultúrák és rendszerek megváltoztatásához időre van szükség, ebben a modernizációs folyamatban jelentős szerepe lehet a Lépésről lépésre, valamint a többi alternatív pedagógiai program térhódításának.

Inklúzió

A Lépésről lépésre program inklúzióra utaló dimenzióját vizsgálva, abból a feltevésből indultunk ki, hogy a program minden alkotóelemében a befogadás eszméi érvényesülnek, ennek megteremtése érdekében pedig a programmal dolgozó pedagógusok felismerik és hatékonyan kezelik a tanulók közötti különbözőségeket. Az inklúzió sokféle módon és különféle szinteken szerveződhet, de ez a feltételezés alapvetően az otthonos tanulókörnyezettel, a különféle tanulásszervezési stratégiák alkalmazásával, a differenciált tanulásszervezéssel és bánásmóddal, a hatékony tanítással mutat szoros összefüggést. Az együttnevelés hatékonyságát ezen kívül számos más tényező is növelheti, például roma családi koordinátor alkalmazása. Az ő szerepe, hogy megkönnyítse az eltérő kulturális háttérrel rendelkező családok, a pedagógusok és a gyermekek közötti kommunikációt, hídszerepet töltve be az intézmény és a család között, értékértelmező és -közvetítő minőségében. Az együttnevelés másik fontos jellemzője a heterogén csoportalakítás, ami azt jelenti, hogy a program lehetővé teszi, hogy az eltérő képességekkel rendelkező, speciális szükségletű gyermekek a többiekkel együtt tanulhassanak. A heterogén csoportszervezés másik formája a vegyes életkorú óvodai csoportok kialakítása, melynek célja, hogy a család természetes közegéhez hasonló környezetet teremtve neveljék a gyermekeket. Alapvető tényezőnek számít az előítélet-mentes oktatási környezet biztosítása, a pedagógusok előítélet-mentes viselkedése és attitűdje, ugyanis az oktatás tartalmának és módszereinek megváltoztatása önmagában kevés az inklúziót elősegítő légkör megteremtéséhez, ehhez a pedagógusok befogadó, előítélet-mentes szemléletére is szükség van.

A fentebb vázolt feltételezés empirikus bizonyíthatóságában az elemzés korábban igazolt összefüggései meghatározó erővel bírnak. Úgy véljük, hogy a Lépésről lépésre program és a hagyományosnak számító oktatás között kimutatható különbségek igazolják, hogy azokban az intézményekben, ahol a tanulási környezetet a program szellemében alakították ki, a fejlesztés, oktatás a tanulók szükségleteinek, tudásának, képességeinek, érdeklődésének és érdekeltiségének megfelelően szerveződik, a terhelést a képességekhez igazítják, és a kategorizálás elkerülése érdekében különféle értékelési stratégiákat használnak, ott nagyobb prioritást kap az inkluzív szemlélet és nevelés a pedagógusok gondolkodásában és gyakorlatában is. A fentiek egyidejű megjelenése ugyanakkor, szükségszerűen pedagógiai innovációt eredményez a tudáselsajátítási és szocializációs folyamat formális kereteiben.

A valódi befogadás szemléletét gazdagítja a pedagógiai asszisztencia sajátos formája: esélynövelő roma koordinátori státusz teremtése és foglalkoztatása. A roma koordinátorok alkalmazásának célja, hogy az „intézmények olyan szakszerű alkalmazottakat foglalkoztassanak, akik az intézmény és a pedagógusok képzett segítőitársaivá válnak a szülőkkel való jó kapcsolat és együttműködés kialakításában, a roma kultúra iskolai megismertetésében, az integrált nevelés helyi megvalósítása során felmerülő problémák megoldásában.”¹² A kutatásba bevont intézmények 14 százaléka számolt be arról, hogy roma koordinátori segítséget is igénybe vesznek. Munkaköri leírásuk szerint a koordinátorok elsősorban gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai feladatokat látnak el, de aktívan részt vesznek a tanulási folyamatokban is, kezdve a differenciált egyéni foglalkozásoktól a kompenzáló és/vagy korrekciós tevékenységek szervezéséig, továbbá szervezési feladatokban is közreműködnek (ebédeltetés, iskolán kívüli tanulási alkalmak, rendezvények szervezése). Mindezek ellenére, a pedagógusokkal való beszélgetésekből az is kiderült, hogy a roma koordinátori státusz a mai napig nem minősül hivatalosan elfogadott szakmának.

A roma koordinátor alkalmazásának igénye a Lépésről lépésre program adaptációjával merült fel először, a munkakör ellátásához szükséges feltételeket pedig kezdetben a Soros Alapítvány biztosította. Az alapítványi támogatások elapadása egyben a státusz megszűnését is eredményezte, jóllehet fenntartását a program utógondozásával megbízott Ec-Pec Alapítvány különböző csatlakozás előtti és utáni EU-s támogatásokból (PHARE, EQUAL) próbálta biztosítani. Jelenleg a vizsgált intézmények különféle munkahelymegőrző támogatásokból, illetve a regionális munkaügyi központok közhasznú munkaprogramja keretében próbálják a roma koordinátorokat tovább foglalkoztatni. Amennyiben sikerül a jogszabályi környezetet módosítani, és hosszú távon fenntartani a roma pedagógusasszisztens státusok működését, a kialakuló új szemléletű intézmény nemcsak oktatásszervezési formájában, hanem pedagógiai ellátórendszerében is befogadóvá válik.

Az intézmények befogadó magatartását vizsgálva megállapítható, hogy, míg a többségi iskolákban a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók befogadása még mindig nagy dilemma, addig a vizsgálatba bevont intézmények 83 százaléka vállalja hivatalosan az SNI-s tanulók befogadását. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányát tekintve a kutatásba bevont intézmények jelentős szórást mutatnak: a teljesen szegregált intézményektől az erőteljesen többségi intézményekig minden intézménytípus reprezentált a mintában (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: A roma tanulók aránya a vizsgált intézményekben az összes tanuló százalékában (N=64)

Roma tanulók aránya (%)	Összes intézmény		A programot alkalmazó intézmények	
	N°	%	N°	%
1 alatt	6	9,3	3	10,7
1–10	19	29,7	7	25,0
11–30	12	18,7	5	17,9
31–50	13	20,4	6	21,4
51–70	10	15,6	5	17,9
70 fölött	4	6,3	2	7,1
Összesen	64	100,00	28	100,00

A Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények mintája a roma tanulók arányát illetően némileg kiegyenlítettebb képet mutat: a mintán belül közel egyforma arányban oszlanak meg a magas, átlagos és alacsony roma tanuló arányú intézmények. Ezek az eredmények egyben megcáfolni látszanak minden olyan korábbi feltételezést, amely a Lépésről lépésre programot kizárólag a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásához kapcsolja. A deklarált célokkal ellentétben, hogy a program elsősorban az alsó társadalmi rétegek végleges leszakadásának megakadályozásához kívánt hozzájárulni, a program nem csak a halmozottan hátrányos helyzetű intézmények körében terjedt el, hanem fokozatosan olyan intézmények is bekapcsolódtak, ahol a roma tanulók aránya 30-40 százalék körül mozog, de nem éri el az 50 százalékot. Ezeket az adatokat nem nagyon lehet másképp magyarázni, minthogy a Soros Alapítvány kezdeményezése csak mintegy alternatívája a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának, és sokkal inkább szolgálja a roma és nem roma gyermekek hatékony együttnevelésének célját.

A fentiek alapján összességében azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre program mind a heterogén, mind a homogén összetételű tanulók oktatásában sikerrel alkalmazható módszer. Befogadó szemléletének és gyakorlatának köszönhetően pedig kifejezetten alkalmas a roma és nem roma, a sajátos nevelési igényű és normál haladási ütemű tanulók óvodai, iskolai együttnevelésének optimális megvalósítására.

Az együttnevelés megvalósulásának további sajátos formája a vegyes életkorú csoportszervezés, amely az óvodai nevelésben a csoporton belüli különbségek kezelésének egyik hatásos eszköze. A program alapfeltétele az osztatlan csoportalakítás, pedagógiai rendszerében ebben a szervezési formában alakulhat legideálisabban a gyermekek szabadon választott tevékenysége-tevékenykedtetése, a kölcsönös segítségnyújtás, az egymásra gyakorolt kölcsönhatás és a másság elfogadása. A kutatásba bevont óvodai intézmények 86 százalékára a vegyes életkorú csoportszervezés jellemző. Ezzel összefüggésben vizsgálva a pedagógusok, intézményvezetők véleményét, azt tapasztalhatjuk, hogy az osztatlan csoport szervezésbeli megközelítésének legnagyobb előnye, hogy a gyermekek egy ilyen közegben már nagyon ko-

rán nyitottá válnak társaik elfogadására, befogadására. A nevelő indirekt módon, személyes példamutatásával nyújt mintát a befogadó magatartásra, erősíti a csoportban a toleranciát, a felelősségérzetet, az egymásra figyelés érzését. További előnye, hogy minden gyermek a saját tempójában fejlődhet, minden gyermek a saját képességének és aktuális tudásszintjének megfelelő tevékenységekbe kapcsolódhat be. Az így létrejött csoportheterogenitás első lépésként biztosítja az inklúziót az oktatásszervezés kereteinek szintjén.

A sikeres együttoktatáshoz azonban az érintett intézmények pedagógusainak befogadó, előítélet-mentes gondolkodása, szemlélete is szükséges. Arra keresve a választ, hogy milyen mértékben jelenik meg az előítéletesség a Lépésről lépésre pedagógusok beállítódásaiban, egy korábbi, 2006-ban lebonyolított előítélet-kutatás eredményeihez fordultunk. A korábbi adatfelvétel az ország két különböző régiójának három-három Lépésről lépésre óvodai és iskolai intézményét összevetve, a pedagógusok 142 fős mintáján vizsgálta a Lépésről lépésre pedagógusok roma és nem roma tanulók együttneveléséről alkotott véleményeit, és mérte a romákkal szemben kimutatható előítéletesség¹³ alakulását.

A pedagógusok romákkal kapcsolatos érzelmeinek feltárására az elemzés, az etnikai attitűdök vizsgálatára nemzetközileg kifejlesztett és elfogadott, gyakorta használatos mintákat követte. Ezek közül a Bogardus-féle társadalmi távolság, valamint a Likert-típusú skálák alkalmazása hozott igazán meggyőző eredményeket. A Bogardus-féle skála azt hivatott mérni, hogy a pedagógusok milyen mértékű szociális távolságot kívánnak tartani a romáktól, illetve milyen mértékű intimitást tartanak velük kapcsolatban elképzelhetőnek. A kérdőívben olyan kérdések szerepeltek, mint házasságkötés, baráti, szomszédi, munkatársi kapcsolatok létesítése, munkahelyen felettesként való elfogadása, egy településen, egy országban való együttélés. A Likert típusú skála a pedagógusok különböző attitűdtárgyak vonatkozásában kinyilvánított egyértelműen pozitív vagy negatív hiedelmeit, érzéseit mérte. A kutatás erre egy 13 állításból álló tesztet használt, jelen vizsgálat keretében ennek mintegy hat itemét vettük górcső alá, leszűkítve két objektív kérdéskörre, az egyik a pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos vélekedéseit, a másik pedig a pedagógusok romákkal szemben kimutatható előítéleteit tárta fel.

Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok negyede szívesen teremtené kapcsolatot romákkal: családtagként 17 százalékuk fogadná el, szomszédsági kapcsolatra 53 százalékuk, barátsági kapcsolatra 68 százalékuk, munkatársi kapcsolatra pedig mintegy 94 százalékuk nyitott. A roma származású felettséssel szemben már nagyobb az elutasítás, a megkérdezettek 55 százalékának voltak ezzel kapcsolatban ellenérzései. De mivel a válaszadók más etnikai csoporttal kapcsolatos vélekedései csak saját csoportidentitásának ismeretében azonosíthatók, így módon a megkérdezettek saját nemzetiségével szembeni társadalmi distanciáját is megvizsgáltuk. Noha a saját etnikummal szembeni társadalmi távolság valamennyi kapcsolattípus tekintetében kisebb, mint a romákkal szemben, a skála értékei egy kérdés mentén mégis jelentős eltérést mutatnak a roma etnikum javára.

13 Forrás: Becze Orsolya (2006) (kutatásjelentés): *Roma és nem roma gyerekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok.* MATRA-KAP Projekt, 2005–2006. <http://www.ecpec.hu>.

Míg az etnikai másság nyilvánvaló elutasítása, miszerint a „Legszívesebben az országból is kitiltaná, de leginkább be se engedné” kitétel a megkérdezettek válaszaiban egyáltalán nem szerepel, addig saját csoportjával szemben a válaszok 6 százaléka tartalmaz ilyen támadó jellegű megnyilvánulásokat. Ennek magyarázata nyilvánvalóan további vizsgálódást igényelne, de erre ez az elemzés nem vállalkozik.

Az egyes attitűditemek értékelésében a következő eredmények születtek: a megkérdezett pedagógusok 89 százaléka egyetért azzal az integrációs alapelvvel, hogy „minden roma gyermeknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös osztályokban tanuljon”. A pedagógusok 94 százaléka osztja azt a véleményt, hogy „minden gyermek egyformán fontos a társadalom számára”, és mintegy 65 százaléka elutasítja azt a nézetet, miszerint „a nem roma gyermekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyermekek”. Ugyancsak az integrált oktatást erősíti a megkérdezettek több mint 60 százalékának azon véleménye, amely szerint „ha a különböző nemzetiségi-etnikai csoportokhoz tartozó gyermekeket iskolás korukban szétválasztják egymástól, akkor később ellenségeket fognak látni egymásban”. A roma tanulókra vonatkozó kijelentések megítéléséből hasonló pozitív benyomásokat szerezhetünk: a megkérdezettek 96 százaléka ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „a gyerekeket arra kell nevelni, hogy együtt tudjanak élni a más etnikumhoz tartozókkal”, és 82 százaléka gondolja azt, hogy „függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma, minden gyerek azonos bánásmódot igényel”. Összességében azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre pedagógusok romákkal szembeni társadalmi távolsága kicsi, többnyire elfogadottságot és kedvező attitűdöt mutatnak a roma tanulókkal szemben, és nyitottak az integrált oktatásra.

Mindez azt igazolja, hogy a *Lépésről lépésre* program tanulási környezetével, tanulászervezési módszereivel, tanítási eljárásaival, heterogén csoportösszetételével, a pedagógusok attitűdformálásával olyan képzési kínálatot biztosít a benne részt vevő, eltérő igényű és kulturális háttérű tanulók számára, amely eleget tesz az integráló nevelés-oktatás szervezett kiépítésének, és gyakorlati színteret biztosít az integráció hatékony megvalósításához. Továbbá az itt említett jellemzők egyértelműen első hipotézisünk érvényességét erősítik, miszerint a *Lépésről lépésre* program az 1990-es évek közepétől a magyar oktatási rendszerben innovatív szerepet töltött be, több olyan didaktikai elemet és módszert honosítva meg, amely az akkori pedagógiai gyakorlatban forradalmian újnak számított.

Az innováció légköre

Rogers nyomán az innováció elfogadásának további feltétele a *kompatibilitás*, ami azt mutatja, mennyire alkalmazható az újítás anélkül, hogy jelentős rendszerátalakítást kellene végrehajtani. A program viszonylagos előnyeinek ismertetésekor láthattuk, hogy a fejlődés több szinten ment végbe, ám minden esetben a régi, már jól bevált ismeretanyagra épültek az egyes szintek: nem kellett a semmiből megalkotva kitalálni az oktatáshoz kapcsolódó alaptevékenységeket, elég volt csak a meglévő eszközöket, elemeket új formába önteni.

Ugyanakkor az adatok azt is igazolták, hogy a túlzottan teljesítménycentrikus, ismeretközpontú, a verbális hangsúlyú és asszociációs tanulásfelfogást előnyben részesítő oktatástól elszakadni, és eljutni egy olyan oktatási rendszerhez, amely a képességfejlesztő tanulást,

a pedagógus tanácsadó, fejlesztő tevékenységét helyezi előtérbe, jelentős erőfeszítéssel jár. Ahhoz, hogy a pedagógus, a korábbiakhoz képest kialakított szokásain, rutinján, tanulás-szervezési praxisán változtasson, és az ehhez szükséges feltételeket is megteremtse, komoly szellemi és dologi erőforrásokra van szükség. Tekintettel arra, hogy a Lépésről lépésre program potenciális alkalmazói saját forrásból nem rendelkeztek azokkal a módszertani ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek az innovációt sikerre vihették volna, ezeket, mint láthattuk, tanulás révén, továbbképzéseken sajátították el. A megfelelő tudás és kompetenciák megszerzése először tréning formájában zajlott, az új készségek, tanulás-szervezési módok gyakorlati bemutatásán, modellálásán keresztül, saját élmény alapon. Ugyanakkor a továbbképzés leginkább „a mintakövető” magatartáshoz szükséges gyakorlat megszerzésére irányult, ahhoz, hogy a képzéseken megszerzett ismeretek koherensen beépüljenek a pedagógus személyiségébe és munkájába, további segítségre is szükség volt, mégpedig a módszer alkalmazásának rendszeres támogatására. Kimondottan ezt a célt szolgálta a program adaptációjában előrébb tartó intézmények hospitációs központtá alakítása, és szakértői, mentori szolgáltatásokat nyújtó szakmai hálózatok létrehozása, működtetése. Jelenleg országsszerte hat Regionális Módszertani Központ – Budapesten, Pécsen, Miskolcon, Kiskőrösön, Karcagon és Gödrén – fogja össze a Lépésről lépésre program fejlesztését, a helyi igényeknek megfelelő továbbképzések, bemutatók, nyílt napok szervezésével és mentorálással, lehetőséget biztosítva hospitálásra, tapasztalatátadásra, az érdeklődő pedagógusok számára a program kipróbálhatóságára és megfigyelhetőségére. Ennek megfelelően elmondható, hogy az innováció egy folyamatos tanulást igénylő rendszerbe ágyazódik be, amely változatos formákat ölt, kezdve a szükséges módszertani továbbképzésektől a tréningeken szerzett ismereteket megerősítő foglalkozásokig, a műhelybeszélgetések szervezésén, a személyre szabott támogató hospitálás, mentorálás, egymástól tanulás különböző formáin át egészen az együttműködésen alapuló problémamegoldásig. Az élményszerű tapasztalatszerzés, a folyamatos kooperáció, a kételyek tisztázása, a tanítás gyakorlati problémáinak megvitatása pedig csökkenti az adaptációval szükségszerűen együtt járó, annak teljesítményével, működésével, előnyeivel és mellékhatásaival kapcsolatos bizonytalanságot.

Az eddigi vizsgálódások eredményeit összefoglalva elmondhatjuk, hogy az innováció Rogers elmélete alapján történő értelmezése és empirikus ellenőrzése releváns magyarázattal szolgál a Lépésről lépésre program innovációként való értelmezésére: az elemzés eredményeire támaszkodva kimutatható, hogy a program adaptációja, az itt felsorolt előnyeivel és alkalmazási módjával jól illeszkedik a Rogers elgondolása nyomán operacionalizált innováció fogalmához. Nemcsak tanítási eljárásaiban, tanulási környezetében, szemléletében hozott újat a tradicionális oktatási formával szemben, hanem megvalósításában is újszerűség jellemzi. Az elemzés arra is rámutat, hogy azok az intézmények, amelyek kitüntetett helyet és szerepet szántak a módszertani megújulásnak, az ehhez szükséges anyagi feltételek, pénzügyi források felkutatására és biztosítására, a módszer elsajátításához szükséges erőforrások aktivizálására, a potenciális alkalmazók érdekeivel és értékrendjével való összeegyeztetésére, a módszer alapos elsajátítására, az alkalmazás szempontjából kritikus területek és tényezők feltárására, valamint a következmények egzakt vizsgálatára, ott az innováció sikerrel ment végbe.

Ezek az eredmények meggyőzően igazolják azt is, hogy a *Lépésről lépésre* programnak meghatározó szerepe volt abban, hogy az oktatási rendszer alkalmassá váljon egyrészt, a kompetencia alapú nevelés, oktatás és képzés, másrészt a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítására.

A kapott eredmények jól mutatják, hogy az egyes modernizációs törekvések és fejlesztések, amelyeknek előzménye, kipróbálása, innovációja az alternatív oktatási intézményi rendszerben, ezen belül is a *Lépésről lépésre* programban kezdődött el, modellkísérletként az állami intézkedésekben is megtalálhatók. Fokozatosan az állami reformkoncepcióba is beszívárgott az oktatás méltányossága, és az iskolai kudarcok leküzdésének alapelve, megvalósításának módszerei a magyar közoktatásban is alkalmazást nyertek. Ugyanazokra a folyamatokra reagál a központi oktatási rendszer is, ugyanolyan célokat határoz meg, mint az innovatív pedagógiai mozgalmak: az oktatás személyközpontúvá való fejlesztése, a pedagógus szerepek megváltoztatása, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét elősegítő integrációs vagy képesség-kibontakoztató felkészítések. Azok az új feladatok, módszerek, amelyek az egyes alternatív pedagógiákat leginkább jellemzik, hívószavak lettek az állam által kiírt pályázatokban, programokban is. A projekttanulás, a kooperatív tanulás, az árnyalt értékelés, kompetencia alapú képzés, a differenciált tevékenységformák, az integráció, a pedagógiai elvű tantárgyszerkezet és tananyag-szelekció központi stratégiai fejlesztési célokká váltak. Az NFT I. (Nemzeti Fejlesztési Terv) és az ÚMFT (Új Magyarország Fejlesztési Terv) zászlajára tűzte a kompetencia alapú fejlesztést, a gyerekközpontú iskolát, a módszertani megújulást és az integrációt az „állami” szférában is. Ezekre a pedagógiai kihívásokra nyújthatnak megoldási lehetőséget a *Lépésről lépésre*, valamint a többi alternatív pedagógiai program keretében felhalmozódó tapasztalatok, jó gyakorlatok.

A program intézményátalakító hatása

A *Lépésről lépésre* program alapvető célkitűzése, hogy az uralkodó intézményközpontú szemléletmódot gyermek- és személyiségközpontúvá formálja, ami nemcsak a tanulói teljesítményeket befolyásolja kedvezően, hanem a hátrányos helyzetű gyermekek integrált neveléséhez is eszközül szolgálhat. E célt természetesen – ahogy igaz ez minden innovációs folyamatra – nem pusztán a program bevezetésének kísérleti szakaszában vagy a kísérletben részt vevő tanulócsoportokkal kell tudni elérni, hanem a változásoknak, a kialakult pedagógiai kultúrának, a szervezeti, képzési megoldásoknak hosszú távúaknak, maradandóaknak kell lenniük ahhoz, hogy egyáltalán az oktatás-nevelés, a felzárkóztatás eredményességéről beszélhessünk. Ebben a tekintetben a fenntarthatóság és eredményesség legfontosabb feltétele az oktatási intézmények programban kialakított működés módjának intézményesülése. Ez némileg leegyszerűsítve azt jelenti, hogy az intézményi és személyi háttér képes legyen a feladatokhoz megfelelő intézményi stratégiát, értékrendet és humánerőforrást biztosítani. Feltételezésem szerint, ha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a *Lépésről lépésre* gyermekközpontú pedagógiai program előtt, ez – az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl – hatott az intézmény szervezeti működésére is, egyfajta

innovációs nyitottságot és minőségbeli változást indukált a szervezeti kultúra különböző megnyilvánulási szintjein. Ennek eredményeképpen létrejött egy új iskolamodell, amely megteremtette az oktatáson belüli sikeres integráció tartalmi és szervezeti kereteit.

Annak megállapításához, hogy milyen minőségbeli változások mentek végbe a program hatására, először is az intézmények szervezeti kultúrájának egyes – közvetlenül észlelhető – elemeit (az intézmény pedagógiai és nevelési programja, tanterv, eszközök, berendezések, intézményi háttérfeltételek, intézményi struktúra) vizsgáltuk, továbbá megnéztük, milyen viselkedésminták (munkaszervezési mód, feladatkultúra, kommunikáció, a döntéshozatali folyamat eljárásai, az ellenőrzés, értékelés technikái) jellemzik a szóban forgó intézményeket.

Ahhoz, hogy az intézmények megfeleljenek a feltételezett minőségbeli elvárásoknak, először arra van szükség, hogy az intézmény *szabályzataiban, statútumaiban* olyan változtatások történjenek, amelyek kedvező feltételeket teremtenek az új kezdeményezés eredményeinek fennmaradásához. Az ilyen jellegű változások érinthetik a finanszírozási, igazgatási, irányítási szabályzatokat, a fenntartók határozatait, emellett szükség van az iskola alapító okiratának, pedagógiai programjának, benne helyi tantervének, szervezeti és működési szabályzatának, s egyéb szabályozóinak változtatására is. Így abból indultunk ki, hogy ha valamely oktatási intézmény módszerei közé emelte a Lépésről lépésre alternatívát, a program céljai az intézmény írásos dokumentumaiban, az intézmény irányítási szabályzatában, pedagógiai programjában, helyi tantervében és az éves tanmenetben is megjelennek.

Elsőként a dokumentumokban megjelenő célokat azonosítottuk, továbbá azt, hogy az ott megjelenő célok mennyire vannak összhangban a Lépésről lépésre program minőségbiztosítási rendszerében megfogalmazott minőségcélokkal, van-e kapcsolat, utalás a két dokumentumban megfogalmazott célok között.

A rendelkezésre bocsátott intézményi dokumentumok elemzése, összevetése alapján azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált Lépésről lépésre módszert alkalmazó intézmények nagy többsége (89%) nemcsak módszereivel, az oktatás tartalmával, hanem pedagógiai programjával és helyi tantervével is igazolja a nemzetközi standardok alapján megfogalmazott alapelvek és célok elfogadását, valamint támogatja ezek megvalósítását. A tanmenetekben, óravázlatokban, a projektoktatással megvalósítandó tananyagtartalmak megjelölésén keresztül, az intézmények 78 százalékánál köszönnek vissza a program fő célkitűzései. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az oktatás-nevelés tartalmát, tananyagát meghatározó dokumentumokkal ellentétben, az intézmények minőségi irányítási programjában (IMIP) foglalt intézményi kulcsfolyamatok elvi szabályozását a vizsgált intézmények csak mintegy 43 százalékánál alakították ki a Lépésről lépésre program alapelveivel összhangban, azaz mindössze 12 intézmény esetében fogalmaztak meg olyan valós célokat, amelyek a pedagógiai programhoz kapcsolódóan születtek meg, és amelyek a Lépésről lépésre pedagógiai folyamatokra vonatkoznak. Az esetek többségében (57%) az IMIP-ből hiányzik a programra való utalás, csupán annyi található, hogy az intézmény mindent megtesz annak érdekében, hogy a dokumentumokban megfogalmazott értékek szerint működjön. Mindebből arra következtethetünk, hogy az intézmények nagy többsége a minőséget abban méri, hogy mennyiben sikerül megfelelni a minőségbiztosítási kritériumoknak (pl. jogszabályok betartása,

hétévenkénti kötelező továbbképzés), és nem a konkrét tanítási-tanulási folyamatokban elért eredmények alapján. Ennek háttérben – feltételezhetően – az áll, hogy az intézmények nagyon kis hányada ismeri és alkalmazza a Lépésről lépésre program nemzetközi standardok alapján kialakított minőségbiztosítási rendszerét.

Az intézményesülés folyamatában azonban nemcsak a tartalmi változásoknak van jelentőségük, hanem a konkrét eszközök, tárgyak, berendezések is az újítás szolgálatában kell, hogy álljanak. Bár ezek passzív elemek, de létük, alkalmazásuk kényszere fontos lehet a változtatások hosszú távon való hatásában. Fontos kérdés, hogy vajon az intézmények a program bevezetési szakaszában kialakított tevékenységközpontokat képesek lesznek-e több évfolyamon át fenntartani, azaz képesek lesznek-e biztosítani a program működéséhez szükséges feltételeket, lesznek-e anyagi eszközeik a tantermek, csoportszobák bútorzatának felújítására, az eszközök cseréjére, bővítésére.

A kutatás helyszínein tartózkodva, a csoportszobák, osztálytermek berendezéséről is átfogó képet nyerhettünk. Elmondható, hogy a vizsgált intézmények 96 százaléka szakított a hagyományos csoportszobai, tantermi elrendezéssel, és alakította át a különböző korcsoportoknak és/vagy egyéni szükségleteknek megfelelően a fizikai környezetet. Ebből az intézmények mintegy 82 százalékánál állnak maradéktalanul rendelkezésre a Lépésről lépésre program működéséhez szükséges tárgyi feltételek (mozgatható padok, a beszélgetőkörökhöz a földön elhelyezett szőnyeg, falióra, gyermeknagyságú tükör, gyermeknagyságú polcok, a gyermekek munkáinak tárolására különböző dossziék, mappák, irattartók).

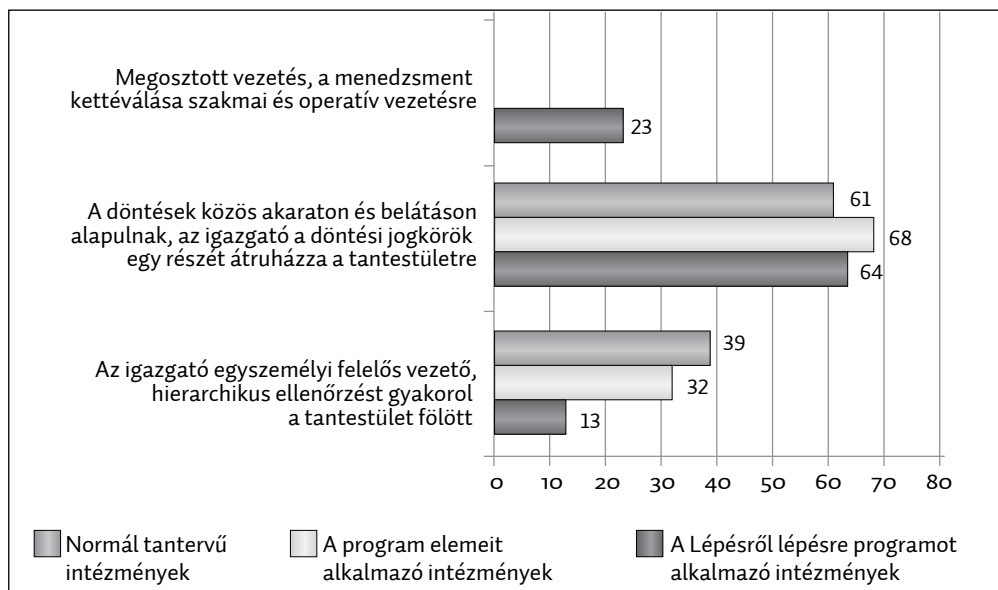
Az infrastruktúra-munkamódszerek keretelemhez tartoznak a hatékony működéshez, tanuláshoz szükséges és elengedhetetlen *intézményi háttérfeltételek* is. Az esélyegyenlőséget legjobban elősegítő megoldások egyike, hogy a különböző képességű és szociokulturális környezetből jövő tanulók az azonos minőségű tudás megszerzéséhez vezető azonos minőségű szolgáltatások igénybevételének lehetőségével is rendelkezzenek. A vizsgált Lépésről lépésre intézmények e tekintetben eleget tesznek a szegregációmentesség és az egyenlő bánásmód követelményének, egyik intézmény esetében sem észleltünk eltérést az intézményen belül a feladatellátási helyek között, vagy az egyes tanulócsoporthoz hozzáférésében.

Ahhoz, hogy kellő megalapozottsággal, hatékonyan működjön az intézmény, elengedhetetlen a különböző *menedzsmentfeladatok* hatékony ellátása. Feltételezésünk szerint a Lépésről lépésre program a demokratikus magatartást nemcsak az alkalmazott pedagógiai módszereken és pedagógusattitűdökön keresztül modellálja, hanem a vezető döntéshozó, irányító tevékenységeinek szintjén is. Ebben a felfogásban a vezetőnek nem az ellenőrző, hanem a segítő funkciója a hangsúlyos. A kapott eredmények ezt alátámasztani látszanak: a megkérdezett Lépésről lépésre intézmények 64 százalékára jellemző, hogy a döntések közös akaraton és belátáson alapulnak, az igazgató a döntési jogkörök egy részét átruházza a tantestületre (lásd 4. ábra). Ugyanakkor a válaszadók mintegy 23 százaléka tesz említést megosztott vezetésről, amikor az igazgatási feladatokat egy szakmai és egy operatív stáb látja el. Itt a hangsúly az egymástól elkülönülő vezetői tevékenységeken van, a szakmai és operatív vezetés egyidejű magas szintű biztosítása a fontos, ugyanis a vezetők hajlamosak a napi operatív teendőikben elveszni, szakmai kérdésekre meg nem marad idejük. Ettől eltérően a Lépésről lépésre intéz-

ményekben új vezetői kultúra alakult ki, amely magas szinten látja el az operatív feladatokat, és a pedagógusok munkájához szükséges stratégiai fejlesztéseket, szakmai tanácsadást, illetve a pedagógiai munka koordinációját. Az intézményvezető hagyományos adminisztratív funkcióját az iskola menedzselésének funkciója váltja fel, és előtérbe kerül a problémák menedzseri szemléletű megközelítése, mint amilyen a személyzet fejlesztése, a gazdasági ellenőrzés és forrásteremtés, a külső kapcsolatok és tudatos imázsépítés. Ez a sajátosan alternatív iskolaszervezési elv mentén szerveződő vezetési forma kizárólag a Lépésről lépésre intézményekben volt megfigyelhető. A vizsgálatba bevont normál tantervű intézményekben leginkább a demokratikus vezetési kultúra érvényesül (61%-ban), noha néhány intézmény esetében (39%) az is tetten érhető, hogy az intézmény élén, egyszemélyi felelősként áll az igazgató, hierarchikus ellenőrzést gyakorolva a tantestület többi tagja felett. A Lépésről lépésre intézményekben az ilyen típusú vezetés lényegesen kisebb arányban érvényesül (13%).

4. ÁBRA: A vizsgált intézmények vezetési struktúrája (%) (N=242)

Megjegyzés: a három eltérő intézménytípus között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns eltérés.



Az intézmények mint jól körülhatárolható közösségek rendelkeznek egy sajátos norma-, és értékrendszerrel is, amely a szervezet struktúrája mellett döntő hatással van az intézmény eredményességére. Ez az *intézményre jellemző viselkedésmintákat* fogja össze, tartalma a követett értékekkel írható le, például egy intézményen belül melyik fontosabb, hogy a munkatársak kiváló pedagógusok legyenek, vagy inkább intézményük elkötelezett tagjai; az egyéni vagy a csoportcélok a hangsúlyosabbak, a munkavégzés egyénileg vagy csoportokban történik inkább; mekkora fontosságot tulajdonítanak a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének, mennyire támogatják az alkotó, egyéni szakmai sikerre is törekvő kollégákat, elismerik-e eredményességüket. A személyközpontú szemléletmód tovább ismérve például

az, hogy a vezető feladat- vagy személyorientált-e inkább; támogatja, bátorítja-e az informális együttléteket, együttműködéseket, vagy nem tartja azokat fontosnak; fontos a kockázatvállalás/kockázatkerülés ismérve, ami arra utal, hogy mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás; a cél-/eszkőorientáció ismérve azt fejezi ki, hogy inkább az eredményre vagy az eredményhez vezető folyamatokra helyezik a hangsúlyt az intézményben, a pedagógiai munkában csak a teljesítmény számít-e, vagy az is, hogy hogyan érik el; a teljesítményorientáció ismérve azt hangsúlyozza, hogy a szervezet jutalmazási rendszere mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékig vesz figyelembe egyéb tényezőket (pl. végzettség, lojalitás).

A fenti jellemzők mentén vizsgálva a normál és Lépésről lépésre intézmények szervezeti kultúráját, a kapott eredmények nem mutatnak számottevő különbséget, mindössze két ismérv tekintetében figyelhető meg statisztikailag értékelhető eltérés: a Lépésről lépésre intézményekben nagyobb arányban fordul elő egyéni munkavégzés, ritkábban rendelődnek alá a csoportcéloknak az egyéni célok. Másik sajátossága, hogy míg ezekben az intézményekben a vezetés alapvetően személyorientált, addig a hagyományos tantervű intézményekre inkább a feladatorientált koordináció és erős kontroll a jellemző.

A pedagógusok közvetlen és szabad *kommunikációja* elengedhetetlen a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó oktatási intézményekben, ugyanis a pedagógiai munka minőségét nagyban emeli a tantestületen belüli szakmai kommunikáció. Erre is vonatkozott kérdésünk, hogy milyen segítő mechanizmusok léptek működésbe az újítás hatására, amelyek javították a belső kommunikációt.

A *válaszokból* megállapítható, hogy a Lépésről lépésre program intézményeiben a belső kommunikáció- és információáramlás jellemezően kétirányú: egyrészt a vezető tájékoztatja a pedagógusokat az elvárt teljesítményekről, a mindennapi munkájukhoz szükséges információkról, az intézményt befolyásoló főbb kérdésekről, másrészt kikéri pedagógus kollégái véleményét a különböző fejlesztési lehetőségekről, projektötletekről. A program intézményi kommunikációjának másik jellegzetessége, hogy a szakmán belüli minőséget, a szakmai önfejlődést és önkontrollt a pedagógusok egymás közötti véleménycseréje biztosítja. Ha a többi intézménynél elemezzük a belső kommunikációs stratégiákat, azt tapasztaljuk, hogy a fent említett sajátosságok ugyanolyan hangsúllyal jelennek meg a normál tantervvel tanító pedagógusok válaszaiban, mint a Lépésről lépésre oktatók-nevelők esetében, ezzel mintegy csökkentve a két intézménytípus szervezeti működésében jelentkező különbségeket.

Az innováció keretében változik a pedagógiai *értékelési kultúra* is, amelynek központi eleme a tanulók/pedagógusok önértékelési, valamint a társak/kollégák egymást értékelő folyamata. Az eredmények fenntarthatóságát növelheti ezeknek az új értékelési módoknak a szervezeti kultúrában való intézményesülése, ezt a kapott adatok megerősíteni látszanak: a Lépésről lépésre pedagógusok értékelése két csatornán keresztül történik, egyrészt a belső ellenőrzési lehetőségeket (óralátogatás, az egyéb intézményen belüli szakmai feladatokban mutatott teljesítmény) felhasználva az intézményvezető révén, valamint a kollégák értékelése és a szülői elégedettségek alapján. A normál tantervű intézményekben a felzárkóztatásban való részvétel, valamint a belső szakmai feladatokban mutatott teljesítmények,

az intézményen kívüli szakmai teljesítmények alapján történő értékelés kap nagyobb hangsúlyt, ami egy sokkal teljesítményorientáltabb felfogást sugall.

A nyitottság elkerülhetetlen eleme az innovációnak, ezért kézenfekvőnek tűnt az a feltételezés, mely szerint, ha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a Lépésről lépésre program előtt, ez bizonyos innovációs nyitottságot eredményezett a szervezeti kultúra különböző megnyilvánulási szintjein. Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy ha nem is minden szinten, de a szervezeti kultúra megújulásának elemei és jegyei tetten érhetők az észak-alföldi Lépésről lépésre oktatási intézmények működési gyakorlatában. Jóllehet, a hagyományos oktatás rendszerén belül ugyanúgy hangsúlyt kap a demokratikus vezetési kultúra, a döntően kétirányú, szabad belső információ- és kommunikációáramlás, a pedagógusi munka értékelésekor a szülői elégedettség mérése vagy a kollégák értékelése. De az itt tárgyalt tételeken keresztül azt is sikerült kimutatni, hogy a Lépésről lépésre intézmények szervezeti és működési jellemzői között hangsúlyosabban jelenik meg a személyiségközpontúság, az alternatív iskolaszervezési elv mentén szerveződő megosztott vezetési forma, a pedagógusok önértékelési, illetve a kollégák egymást értékelő folyamata, a normál tantervű intézmények teljesítmény- és feladatorientált felfogásával és erős vezetői kontrolljával szemben.

Összességében azt mondhatjuk, hogy kiinduló hipotézisünk jelentős része helytállónak bizonyult, mivel a kapott eredmények arról tanúskodnak, hogy a vizsgált intézményi és személyi háttér képes a program megvalósításához és hosszú távú fenntarthatóságához megfelelő intézményi stratégiát, értékrendet és humán erőforrást biztosítani. Tekintettel arra, hogy valamennyi itt felsorolt, az intézmények szervezeti működése mögött megbúvó érték és meggyőződés a normál tantervű intézmények értékrendjében is tetten érhető, ez azt a feltételezést látszik megerősíteni, hogy a kívülről szervezett, szponzorált és irányított újítás nem maradt hatástalan, épp ellenkezőleg, demokratikus értékrendjével, viselkedésmintáival, módszereivel együtt szervesült az állampedagógiai újítások rendszerében. De mivel a közoktatási rendszer fejlődését nagyon sok tényező együttes hatása határozza meg, ezért ez csak az óvatos feltételezések szintjén vethető fel, és további vizsgálatok fontosságára hívja fel a figyelmet.

IRODALOM

- BALÁZS Éva (1999): Önfeljesztő iskolák – Egy alapítványi kezdeményezésű innováció, In Vágó Irén (szerk.) (1999): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- BARNETT, Homer G. (1953): *Innovation: The Basis of Cultural Change*. New York: McGraw-Hill
- BÁTHORY Zoltán (2001): *A maratoni reform: A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkönet, Budapest.
- BECZE Orsolya (2006) (kutatásjelentés): Roma és nem roma gyerekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok. MATRA-KAP Projekt 2005–2006. [online] <http://www.ecpec.hu>
- BECZE Orsolya (2010): Innováció – Központi vagy autonóm? Innovációs mérleg. *Pedagógiai műhely*, 2010/3.
- BROWN, Lawrence A. (1981): *Innovation Diffusion: A New Perspective*. New York: Methuen
- CALLON, Michel – LAW, John (1982): On Interests and their Transformation: Enrolment and Counter-Enrolment. *Social Studies of Science* 12.

- COLEMAN, James – KATZ, Elihu – MENZEL, Herbert (1957): The Diffusion of an Innovation among Physicians. *Sociometry*. 20(4).
- CSONKA Csabáné (2006): Az alternatív pedagógiák tapasztalatainak hasznosítása az oktatásfejlesztésben. [online] <http://www.mediatudor.hu>
- DOSI, Giovanni (1982): Technological paradigms and technological trajectories: A suggested interpretation of the determinants and directions of technical change, *Research Policy*. Elsevier, vol. 11(3), June.
- DOWNS, George W. Jr. – MOHR, Lawrence B. (1979): Conceptual issues in the study of innovation, *Administrative Science Quarterly*, No. 21.
- FARKAS János (1974): Az ötlettől a megvalósulásig. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GRÜBLER, Arnulf (1998): Technology and Global Change. Cambridge: Cambridge UP.
- HÅKANSSON, Hakan (1989): Corporate Technological Behavior: Co-operation and Networks. Routledge, London.
- HALÁSZ Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- HAVAS Attila (1998): Innovációs elméletek és modellek. In Inzelt Annamária (szerk.): *Bevezetés az innováció menedzsmentbe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- HORN Dániel – KISS Norbert (2006): A tanulás elősegítése és az iskolavezetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/11.
- HORN Gábor (szerk.) (1995): *A Soros Alapítvány közoktatás-fejlesztési programja*. Soros Alapítvány, Budapest.
- ISSA (International Step by Step Association) (2005): ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades (revised). ISSA, Budapest.
- KAGAN, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Soros Alapítvány, Budapest.
- KÁRPÁTI Andrea (2007): Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára. 2007, 10. ülés [online] <http://oktatás.magyarorszagholnap.hu>
- KERESZTY Zsuzsa (2006): A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének sajátos szempontjai a kompetenciaalapú fejlesztésben. [online] <http://www.tani-tani.info>
- KLINE, Stephen J. – ROSENBERG, Nathan (1986): An overview of Innovation, In: Landau R., Rosenberg N. (ed.): *The Positive Sum Strategy. Harnessing technology for Economic Growth*. Washington DC: National Academy Press.
- KOVÁCS György (2004): Innováció, technológiai változás, társadalom: újabb elméleti perspektívák. *Szociológiai Szemle*, 2004/3.
- LUNDVALL, Bengt-Åke (1988): Innovation as an interactive process: From user-producer interaction to the national innovation systems, In G. Dosi, C. Freeman, R. R. Nelson, G. Silverberg & L. Soete (ed.). *Technology and Economic Theory*. Pinter Publishers, London.
- MAHAJAN, Vijay – MULLER, Eitan (1979): Innovation Diffusion and New Product Growth Models in Marketing, *Journal of Marketing*. 43 (Fall)
- MANSFIELD, Edwin (1961): Technical Change and the Rate of Imitation. *Econometrica*. 29 (October)
- MAYER József (2003): A tanulók és tanárok munkaterhei. OKI, Budapest.
- NAGY József (2006): A korrekt értékelés alapjai. In *Iskolakultúra*, 2006/12.
- NELSON, Richard R. – WINTER, Sidney G. (1977): In Search of a Useful Theory of Innovation. *Research Policy*, 6.
- MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója. *Pedagógiai Szemle*, 1983/11.
- PORTER, Michael (1990): The Competitive Advantage of Nations. *Free Press*, New York.
- ROGERS, Everett M. (2003, 5th ed.): Diffusion of Innovations. New York: *Free Press*
- ROSENBERG, Nathan (1976): Perspectives on technology. *Cambridge University Press*, Cambridge.
- ROSENBERG, Nathan (1982): Inside the Black Box: Technology and Economics. *Cambridge University Press*, Cambridge.

- RUTTAN, Vernon W. (2001): *Technology, Growth and Development*. Oxford: Oxford UP.
- SAHAL, Devendra (1985): Technological guideposts and innovation avenues. *Research Policy*, Vol 14, No. 2.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1980): *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1934): *The Theory of Economic Development*. MA: *Harvard University Press*, Cambridge.
- SZÁNTÓ Borisz (1983): A műszaki innováció társadalmi vetületei. *Magyar Tudomány*, 5. szám.
- TÖRÖK Balázs (2005): Óvodák és szülők. *Educatio*, 2005/4.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BARÁTH Tibor (2007): Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/11.
- CARLSON, Richard O. (1965): *Adoption of Educational Innovations*. Eugene: University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration.
- GÁSPÁR László (1994): Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform. *Új Pedagógiai Szemle*, 1994/11.
- GAZSÓ Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- GROSS, Neal Crasileck – Giacuinta, Joseph B. – Bernstein, Marilyn (1971): *Implementing organizational innovations; a sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books.
- HAVELOCK's, Ronald G. (1973): *The change agent's guide to innovation in education*. New Jersey: Educational Technology Publishing.
- KOVÁCS Zoltán – PERJÉS István (2002) (szerk.): *Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata*. Aula Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS Zoltán – PERJÉS István – SASS Judit (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In Faragó Klára – Kovács Zoltán (szerk.): *Szervezeti láttelepek. A szervezetpszichológia hazai kutatási irányai I. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (1992): *Reformvitáink. Társadalom és oktatás*. Educatio Kiadó, Budapest.
- MESSING Vera (2003): Roma gyerekek az oktatásban Kelet- és Nyugat-Európa négy államában. In Mayer József (szerk.): *Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére*. OKI, Budapest.
- RADÓ Péter (2001): Reform-maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 2001/4.
- SZÜDI János (2001): A közoktatás változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/6.
- TRENCSENYI László (2005): Kizárólagos tulajdonlás vagy hatalommegosztás? Avagy kié az iskola? Pódiumbeszélgetés az iskola társadalmasításának esélyeiről az Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola című gyulai konferencián. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/12.
- WAGSCHAL, Harry (1972): *Innovation in Education*. *Educational Studies*, Vol. 3, No. 3.

Albert-Lőrincz Márton

A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe

A demokratikus iskolának nemcsak a tudásközvetítés a feladata, hanem a kultúra közvetítése is. Az iskola két alapfunkciója között, nyilván nem lehet demarkációs vonalat húzni, ám alább, a kevésbé fontosnak tűnő, s így inkább elhanyagolt funkciót nagyítjuk föl. Abból kell kiindulnunk, hogy a nevelésnek „közfunkciója”, azaz „közösségi jellege” van, tehát „a társadalomnak a képét viseli”, és így társadalmi funkciót tölt be, amit már az ókori nagy görög gondolkodók, Platon és Arisztotelész is megfogalmaztak (DEWEY 1899, idézi BALÁZS 1999).

Ludányi Ágnes (2007) értelmezésében a kultúraátadás az intézményi elvárásokban kifejezett értékek és normák átszármaztatását jelenti, amelyhez, mint követelményhez, a tanulónak alkalmazkodnia kell. Ludányi meghatározásában érdemes úgy a *genus proximust* mint a *differentia specificat* elemzés alá venni.

Az *intézményi elvárás* nyilván az iskolai szervezetre vonatkozik. Mint ilyen, egyrészt az iskola saját profilja, másrészt a társadalmi alrendszer által meghatározott. Az intézményi elvárás tulajdonképpen az a megfogalmazott normarendszer, amely a társadalmi ideál közvetítését tűzi ki célul.

Ha csak ebben a perspektívában maradunk, akkor a tananyag curriculáris átszármaztatását kell a legfontosabb eszköznek tekintenünk, és így az iskola tudásközvetítő funkciója kerül előtérbe. Az iskolai vagy tantárgyi curriculumok magukban hordozzák a tanulóknak a társadalmi elvárások szerinti nevelését, beleértve az esetleges manipulációt vagy indoktrinációt is. Ezzel szemben a tanulónak kétféle viszonyulási mintája alakulhat ki: elfogadja vagy elutasítja. A manifesztált attitűdöt számtalan egyéni, családi, szocializációs és mikro- vagy makroszociális tapasztalati tényező alakítja.

Tisztában vagyunk azzal, hogy az iskola rejtett curriculumja a többségi, tehát domináns kultúra közvetítését szolgálja, hiszen az oktatás és nevelés a nemzeti curriculumok alapján bontakozik ki. Csakhogy a társadalmak, természetüknél fogva nem monokulturálisak, ezért elkerülhetetlen, hogy több vagy minden szociokulturális entitás csoportérdekei is megfogalmazódjanak, megjelenítődjenek, s ennek tükröződnie kell az oktatásban is. És itt lép színre az iskola valódi, életközeli kultúraátadó szerepe.

A nemzeti curriculum valójában többségi szempontokra épül. A többség viszont, regionális vagy lokális szinten nem mindig azonos a társadalmi többséggel. Erre is érzékenynek kell lenni a nevelési processzusban, mégpedig azért, mert – figyelembe véve John Dewey (1966) megállapításait az iskola funkciójáról – a tanulók jövőbeli társadalmi integrációját és az esélyegyalizációt csak a morális dimenziók egészséges fejlesztésével lehet elősegíteni, amelynek sarkalatos eleme az identitásalap. Ebben pedig a rejtett curriculum játssza a főszerepet. Ilyen nevelési specifikum lehet az iskola összes noncurriculáris eszköztára, beleértve a vezetést,

a nevelők személyiségét, kommunikációs stílusát, konfliktuskezelő módszereit, az iskola légkörét, az iskola profilját stb. Közülük az iskola profiljára szeretnénk kitérni.

Az iskola profilja vagy arculata az iskola intézményi kultúráját reprezentálja, ami „a társadalmi környezet hatására alakul ki, de maga is kultúrateremtő és kultúrákövetítő szerepet tölt be” (ALBERT–LÖRINCZ 2009, 156). Az iskola intézményi arculatát nemcsak a konkrét társadalmi hatások alakítják, hanem az intézmény történeti hagyományai, tanárainak és tanulóinak presztízse, volt tanárainak és volt tanulóinak életútja, karrierjének alakulása is. Ehhez szorosan és elválaszthatatlanul kapcsolódik az oktatási alrendszer jellegéből fakadó minőség. Ezt már a konkrét társadalmi eszmény definiálja, a társadalmi elvárásoknak az a rendszere, amelyet a fennálló társadalom fontosnak és kíváncsúnak ítél, a társadalmi reprodukció és a társadalmi rend konzerválása érdekében. Az intézményi elvárások tehát tartalmazzák a konkrét, a nevelési eszményben megfogalmazott társadalmi elvárásokat, de tartalmazzák a láthatatlan értéktartalmakat is, amelyek szinte automatikusan épülnek be az iskola arculatába.

Az iskola profilját nemcsak a fent vázolt, többnyire általános szinten manifesztálódó sajátosságok határozzák meg, hanem az olyan látható tartalmak is, amelyek a manifeszt viselkedésekben öltenek testet, és megalapozzák az intézményi légkört. Ilyenek például az iskola két nagy szervezeti alrendszerében, a pedagógusok és diákok változatos és sokrétegű szereporientációjának, szerepmotivációjának és szerepazonosulásának megvalósulásában megjelenő viselkedési és magatartási minták, trendek.

Az intézményi elvárásokat tehát, az alábbi tényezők határozzák meg: a konkrét társadalmi hatások (politika, család, a társadalmi diskurzusban megjelenített és promovált értékek, a társadalmi kultúra hitelessége), a társadalmi ideál, a hagyományok, az intézményi légkör (vezetés, kommunikáció, interakció, hitelesség), ezek együttesen az intézmény arculatát fejezik ki.

Az alkalmazkodásnak erős szocializációs háttere van. A tanulót segíthetik vagy akadályozhatják azok a szülői házból hozott beállítódások, illetve tudások, amelyek a család kulturális habitusát tükrözik vissza, amelyet Pierre Bourdieu (2000) társadalmi tőkének nevez. A társadalmi tőke úgy definiálható, mint a család értékhorozó beállítódása vagy kulturális tőkéje, habitusa, ethosza, szokásrendje, amely meghatározza a gyermek későbbi társadalmi érvényesülését. Az alkalmazkodásban tehát meghatározó szerepe lehet a családból hozott örökségnek. „A kulturális örökség legfontosabb és iskolai szempontból legerősebb része, akár szabad műveltségről, akár nyelvről van szó, hajsálcsövességgel adódik át még minden mód-szeres erőfeszítés, minden nyílt beavatkozás nélkül is” (ANDOR–LISKÓ 2000, 177).

Arról, hogy az iskola milyen értékátadásra alkalmas, a „rejtett tanterv” ad eligazítást. A rejtett tanterv az, ami nem szerepel az intézményi írott dokumentumokban, de áthatja az egész nevelési processzust, az iskola értékrendjéből táplálkozik, azt képviseli és követi. Négy szinten érvényesül:

- a deklarált intézményi és pedagógusi értékrendben;
- a pedagógusok valódi értékrendjében, ahogy élnek, ahogy dolgoznak;
- a diákság értékrendjében, amelyet a csoportnormák alakítanak;
- a család értékrendjében, amely hatással van a gyerekekre, és nyomást gyakorol az iskolára (LUDÁNYI 2007, 12).

Melyek az átadható értékek? Általában azt mondjuk, hogy a nemzeti kulturális örökséget alkotó szokások, hagyományok, történelmi tudat, nyelv, viselkedés, viszonyulási és értékkelő magatartás, amely szövetté alakuló egységet alkot, és amely a társadalom különböző rétegeiben, alegységeiben sajátos arculatot öltve jut kifejezésre. Magában foglalja azokat a közösségi szabályokat és orientációkat, amelyek századokon keresztül formálódtak és épültek be egy adott területen élő közösség mentalitásába, viselkedésébe, tudatába, és amelyeket elsősorban a család hagyományoz át generációról generációra. Ez az átörökítés nyilván a család és a társadalom általános állapotától, fejlettségétől és a társadalmi eszményt közvetítő oktatástól függően változik, módosul, alakul. A családi kulturális örökség találkozhat, de szembe is kerülhet az iskola által közvetített értékekkel.

Ha ezt az alapot társadalmi vetületben szemléljük, az derül ki, hogy az iskola a többségi demokrácia eszméit viszi tovább, és általában nem tartja fontosnak a társadalmak polivalenciájának, sokszínűségének és multikulturalitásának a tényét. Ez a kisebbségi csoportok tagjaiban elégedetlenséget, fenntartásokat és a kiszolgáltatottság érzését ébreszti és táplálja.

A jó állampolgári habitus kialakításához elengedhetetlen fontossággal bír a társadalmi vagy lokális többséghez viszonyított relatív kisebbségi csoportok érzékenysége és sebezhetőségére való odafigyelés. Mindaddig, amíg az iskola a többségi társadalom érdekeit és elvárásait a többiek érzékenységének és érdekeinek figyelmen kívül hagyásával fogalmazza meg a nevelési eszményben, az iskola értékátadó szerepe megkérdőjeleződik, és csupán a tudásátadás funkcióját tölti be teljességgel. Legalábbis ezt a szegmenst tekintve. Érdemes tehát odafigyelni az iskola kultúraátadó szerepének egy másik, korszerű értelmezésére.

A mai értelmezések szerint az iskola kultúraátadó szerepe nem szűkíthető le csupán a társadalom kulturális örökségének transzmissziójára és funkcionális főlhalmozására, ennél sokkal többről van szó. Ewa Ogrodzka-Mazur (2010) szerint a kultúra ma sokkal inkább „az emberi tevékenység és életstílus humanisztikus minősége” (OGRODZKA-MAZUR 2010, 18), s ennek értelmében időszerűvé vált a korábbi etnocentrikus értékkultúra közvetítésének revíziója. Az iskolának az életminőség és az életstílus humanisztikus értékeit kell közvetítenie, amelyek egyre szorosabban kapcsolódnak az egyetemes emberi értékekhez. Ennek azonban kevés köze van a gyakorta eszményített és a militáns színezettől sem mentes etnocentrikus értékekhez.

Nem a lexikális tudásátadás lett az iskola legfontosabb szerepe – noha azt nem vonjuk kétségbe, hogy ismeret- és információközvetítés nélkül nincs oktatás és nevelés, tudás nélkül nincs kompetenciaképződés –, hiszen a kortárs világ információkopása, az információk elavulásának felezési ideje néhány évre csökkent, és ezt érdemes figyelembe venni, hanem az ember humanisztikus minőségének újrafelfedezése és erősítése, az életre nevelés. Ezt kijelenteni nem nehéz, teljesíteni annál inkább. A mai etnocentrikus és nemzeti ideológiákkal indoktrinált társadalmak nehezen bírkóznak meg ezzel a feladattal, mert nem jutottak el a társadalmi mentalitás átalakításában arra a fokra, amelyet egy tágabb, humán dimenzióra kiterjesztett felelősség tudatosításának lehetne nevezni. A továbblépést az akadályozza leginkább, hogy társadalmi szinten nem történt meg a múlt tisztázása,

a történelmi tévedések kimondása, a sérelmek elfogadható orvoslása, a történelmi és társadalmi tényfeltárás, és az objektív tényismeret értéktételezése. Ebben a politikai kultúra tehető felelőssé, az olyan politikai áramlás, amelyben az individuális haszonszerzés vonja meg a politikai horizont határait.

A kérdés az, hogy milyen kultúrát közvetítsen az iskola, és milyen céllal tegye? Azt kell mondanunk, hogy a *reálkultúrát*, azt a kultúrát, amely él, és amelyet az emberek a magukénak éreznek. Az iskolai nevelés kulturális nevelés is, az iskola a kultúranulás helye. Ez a szemlélet nyilván előrevetíti a nevelés és kultúra összefonódását.

A kortárs demokratikus társadalmak iskolapolitikájának két fontos feladata van:

- a nemzeti érdekeket szolgáló és kiszolgáló oktatási és nevelési stratégia kidolgozása;
- a korszerű, európai szellemiséget promováló nemzeti oktatási curriculum megszervezése és menedzselése.

E kettős feladat paradox helyzetet teremt, egyrészt azért, mert a tantárgyi curriculumok nem követik ezt a célfeladatot, másrészt azért, mert sem a pedagógusok, sem a társadalmak nincsenek még felkészülve erre. Másképpen fogalmazva, a korszerű oktatás szükségességének tudata még nem vált a pedagógusi élethivatás mentális vezérelvévé, tehát a deklaratív retorikai kurzus szintjén maradt. Ennek propagálását, előrehaladását mindennek előtt a politikai transzparencia hiánya akadályozza.

A paradoxon erősebben kirajzolódik az átmeneti társadalmakban, azokban a társadalmakban, amelyekben a demokratikus fejlődés lendületét megtörték és visszaszorították a diktatúrák. Az okot az erősen etnocentrikus oktatási hagyományok továbbéltetésében kell keresni. Az iskolának – miközben a nemzeti nevelés továbbra is alapkövetelményként fogalmazódik meg, ami nyilvánvalóan a nemzeti önazonosság kiművelését és erősítését szolgálja – az együttélő kultúrák érényeire is rá kellene irányítani a figyelmet, hiszen minden társadalom, mélyebben értelmezett rétegződéseire való tekintettel, multikulturálisnak mondható. Egyes szerzők szerint a homogén kultúra, mint olyan, megkérdőjelezhető, hiszen a monokulturális hagyományok is az interkulturalizmus jegyeit hordozzák, a kulturális rétegdifferenciáltság vonatkozásában. Ilyen alapon tehát a nemzeti jellegű monokulturalitásnak is csak politikai definiáltsága van. A mai felfokozott érdeklődés csupán a korábban már meglevő, de nem konceptualizált multikulturalizmus újrafelfedezése és értelmezése, amely Ungvári Zrínyi Imre (2008) szerint egyesek számára „egyfajta intellektuális divat.” „Ezek a tendenciák kezdettől fogva jelen vannak a modern európai gondolkodásban, és a mai előtérbe kerülésük csupán egy régóta hatékony szemléletmód megerősödése és újrafogalmazódása a társadalmi kapcsolatok jelenlegi összetettségének a színvonalán” (UNGVÁRI ZRÍNYI 2008, 11).

Újabb paradoxonként van jelen tehát a kisebbségi kultúrák védelmét, kibontakozását és fejlődését az érintett közösség saját igényeként megfogalmazott, és az európai dokumentumokban is deziderátumként, ajánlasként rögzített elvárása a nemzeti érdekeket célként megjelenített, deklaratív demokratikus oktatáspolitikai belső disszonanciája között. A paradoxon feloldható, amennyiben az iskola érvényesen és hitelesen fogalmazza meg a fent

kijelölt kettős követelményt. Azért rendkívül fontos, mert a nevelés során újratermelődnék a társadalmi egyenlőtlenségekből is eredő diszkriminációk, előítéletek, viszonyulási sémák és aspirációk. A nevelés folyamatában tudatosítani kell a társadalmi eszményt, tisztázni kell, hogy az iskola hajlandó-e a realkultúrát – ami esetenként eltérhet a társadalmi eszménytől – közvetíteni. A modern oktatás és nevelés alapirányultságát mindenek előtt annak az alapvetésnek kell meghatároznia, hogy az iskola a kultúratanulás helye. Azt kell tanítani, ami a társadalomban megtestesül, működik és értéket teremt.

Bruner (1996) szerint az iskolának két alapvető kultúratanítási feladata van. Az egyik, megtanítani a tanulókat arra, hogy a rendelkezésükre álló eszközöket hogyan kell használni abban a világban, amelyben élnek, amelyre hatnak és amelyet maguk is alakítanak. A másik, a tanulók identitásának és önértékelésének alakítása és erősítése annak érdekében, hogy minél sikeresebben tudjanak beilleszkedni az iskolai és az iskolán kívüli világba (BRUNER 1996, idézi OGRÓDZKA-MAZUR 2010, 18). Ebből következik, hogy a társadalomnak olyan méltányos pedagógiai kommunikációt kell megkövetelnie az iskolától, amely értéként kezeli a másságot, és nem kisebbsíti a többségtől eltérő másságok értékeit. Az iskolának reálisan be kell kapcsolódnia a kulturális sokféleség támogatásába és védelmébe, az esélyteremtésébe. Támogatnia kell a globalizációból fakadó sokféleségre való felkészülést, a kisebbségi csoportok diszkriminációja elleni készségek kialakulását, és az idegenséggel szemben megnyilvánuló ellenségesség és félelem mítoszának leküzdését (OGRÓDZKA-MAZUR 2010).

Az oktatási processzusban az általános és a multikulturális kognitív és viszonyulási struktúrákat kell megalapozni. Az iskola társadalmi alrendszerként is és szervezeti intézményként is rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel képes teljesíteni ezeket a követelményeket, amennyiben kész a realkultúra közvetítésére. Ehhez csupán a viszonyulási struktúrákat, a szociális és érzelmi kompetenciákat, viszonyulási módokat, készségeket és attitűdöket kell a megfelelő helyre emelni, hogy esélyt adjunk az önmagunkra és a másokra is figyelő asszertív, interperszonális magatartás érvényesülésének. A kognitív, affektív és szociális kompetenciák szintjét a társadalomba való feszültségmentes beilleszkedés jelzi majd vissza.

Tudatában vagyunk annak, hogy az iskola csak olyan mértékben képes képviselni és elősegíteni a kisebbségi kultúrák elfogadtatását, amilyen mértékben a társadalom egésze igényli, és amennyire az felkészült rá. „Ha a gyermek a társadalomban, az iskolán kívül elutasítást, kirekesztést és diszkriminációt él át, a megkülönböztetés különféle formáit tapasztalja, a legelkötelezettebb pedagógia sem lehet sikeres” (LUDÁNYI 2007, 15). A demokratikus társadalmak nyitottak a kulturális sokféleségre, hiszen lehetővé teszik az idegenek munkavállalását, letelepedését és az állampolgárság megszerzését. Ennek tükröződnie kell az oktatáspolitikában is. Az iskola tantervi előírásaiban, követelményrendszerében és pedagógiai-didaktikai operativitásában a multikulturalizmus elveit komolyan kellene venni.

IRODALOM

- ALBERT-LÖRINCZ Márton (2009): *Nevelésszociológia*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
- ANDOR MIHÁLY – LISKÓ Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, Pierre (2000): *Simțul practic*. Editura Institutului European, Iași.
- DEWEY, John (1966): *Lectures in the Philosophy of Education* 1899. Random House, New York.
- DEWEY, John (1899): A nevelés jellege és folyamata. In *Platontól – Steinerig. Egyetemes neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Vál. és szerk. BALÁZS Sándor, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 1996.
- LUDÁNYI Ágnes (2007): *Inter- és multikulturális nevelés a tanárképzésben*. EKF Líceum, Eger.
- OGRODZKA-MAZUR, Ewa (2010): Cultural Transmission at School. Previous Experiences – Typical Symptoms of Educational Practice – Suggested Solutions. *The New Educational Review*, Vol. 22, No. 3–4. 17–27.
- UNGVÁRI ZRÍNYI Imre (2008): A kultúráköziség vizsgálatának perspektívái és tematizálásának alapintenciói. In *Az interkulturalitás – interdiszciplináris megközelítésben*. Szerk. Veress Károly, Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2008, pp. 11–37.

Bekéné Zelencz Katalin

A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök

Mi az oka annak, hogy egyes diákok sikertelenek a tanulásban? Kinek a feladata a sikertelenség elkerülése? Vajon mit ér a pedagógus lelkesedése, ha a diák könnyel válaszol? Az bizonyos, hogy a motiválás a tanár didaktikai feladatainak egyike, de hogyan tud eleget tenni e feladatnak? A szerző áttekint néhány motivációhoz kapcsolódó fogalmat, összefüggést, majd néhány lehetőséget, gyakorlati megoldást kínál.

A motiváció olyan késztetés, amely arra serkenti az egyént, hogy egy feladatot, tevékenységet elvégezzen. A motiváció annak a tudása, hogy miért tegyem, miért tanuljak (GINIS 2007). Miért tanuljunk? Nos, erre a választ mindenkinek magának kell megtalálnia. Mi, pedagógusok, néhány alternatívát ajánlhatunk föl a diákjainknak e tekintetben. Az iskolához való kötődés és a pozitív érzelmi viszony bizonyára elősegíti a hatékonyabb tanulást, tudhatjuk meg a 2000-ben végzett PISA-vizsgálatból.

„Aktív pszichológiai légkör megteremtése a cél az óra elején, és ennek a megtartása az óra végéig. A motiváció és a teljesítmény között összefüggés van, a nagyobb motiváció, nagyobb teljesítmény elérését eredményezi, egy bizonyos határig (KUGEMEANN 1976, 77). „A motiváció alapfeltétele a tanulásnak. Nem csupán a teljesítmény serkentésével szerepel a tanulási folyamatokban, hanem annak kialakításában, genezisében is fontos tényező” (RÉTHY 1988, 63), ezeket meghatározzák a tanuló motívumai, azaz tanulási motivációi. Ezek a motivációs tényezők két csoportra oszthatók: belső (intrinsic) és külső (extrinsic). A belső tanulási motivációt alkotja a kíváncsiság, az érdeklődés, saját célok a tanulással (tehát tudja, hogy miért tanul).

A külső tanulási motiváció részei: családi háttérrel összefüggő szülői attitűd (fontos-e számukra a tanulás, értéknek tekintik-e a tudást, illetve, milyenek a tanulmányi eredményekkel kapcsolatos nevelési szokásaik: jutalmaznak, büntetik a tanulmányi eredmények függvényében a gyermeket), versengés, minta követése, szociális elismerés stb.

„A [diákok] tanulásra kész lelki állapota a legkülönbözőbb okok miatt nem megfelelő a tanítási órák elején: lehetnek fáradtak, szorongók, izgatottak stb. A pontos órakezdet első pillanatában a tanárnak ezt az általános légkört kell felmérnie, s ehhez alkalmazkodnia, megnyugtatóni vagy éppen felcsigázni a tanulókat. Úgy kell elkezdni az órát, hogy a tanulóknak már a kezdet kezdetén motivációs segítséget nyújtson a ráhangolódáshoz. [...] Az érzelmi ráhangolódást segíthetik az óra elején alkalmazott tananyagfüggő bemelegítő játékok. Fel kell ébreszteni a tanulóknak a tanulási kedvet [...], ki kell használni a fokozó-

dó várakozást, a felfedezés örömét, a különlegességet és a kutatás iránti igényt. Fontosak mindazok a stimulusok, amelyek meglepőek, eredetiek, különlegesek. A tanulók tudás utáni vágyát is fel kell használni. Az ismereteken belül a meglepetés, a kétely, a bizonytalanság ébresztése mind, mind a motivációt szolgálja. Azt is tudnunk kell, hogy az így teremtett motiváció gyorsan kimerül, csak addig tart, amíg a feladat fennáll. Fontos a figyelem, érdeklődés, aktivitás, kíváncsiság felkeltése, valamint a korábbi tanulási folyamatokra építés” (FALUS 1998, 255–256).

A motiváció fenntartása az egyik legnehezebb tanári feladat, ugyanis kreativitást, rugalmasságot és pedagógiai-módszertani jártasságot igényel. Ezeken kívül a tanárnak figyelembe kell venni az adott órán a tanulók sajátosságait, kedvét, az aktuális befolyásoló tényezőket is.

Milyen feladatai vannak a tanárnak a motivációval kapcsolatban?

- A tanulók megismerése alapvető fontosságú. A nevük ismerete, érdeklődésük, magatartásuk feltérképezése szintén hozzásegíthet ahhoz, hogy a tanulókkal való viszony a megfelelő legyen.
- Az órai pozitív, félelem- és szorongásmentes légkör megteremtése.
- Tárgyi környezetre való odafigyelés (osztályterem világítása, levegője, padok elrendezése, ültetési rend, terem díszítése).
- A diákokkal együtt közösen kell megfogalmazni az elérendő célokat, és a kitűzött célok megvalósulása érdekében a tanár s a diák egyaránt fáradozzon. A célok feleljenek meg a közösség és az egyén elvárásainak is (ZRINSZKY 2002, 254).
- Kezdjük az órát például így: „az óra végére képesek lesztek...”!
- A bevezető órán kérdezzük meg, hogy szerintük miről fognak tanulni ebben az évben, mit takarhatnak az egyes fejezetcímek, pl. „Ókori kelet”, „Genetika” (ha már gondolkodik a tantárggyal kapcsolatosan, vannak ötletei, az mindenképpen jó)!
- Ültessük a diákokat 3-4-es csoportokba, és kérjük, hogy foglalják össze, milyen kérdésekre szeretnének választ kapni a tantárgy tanulása során (pl. hol vannak gyémánt lelőhelyek? Vagy: mit jelent A magyar Ugaron című vers? Hogyan működik a vesénk?)!
- Mutassuk be a tantárgyunkat, említsünk meg néhány példát, hogy hol tudják majd az itt szerzett információkat használni, milyen területekhez nyújt majd segítséget a tananyag, milyen irányba mehetnek tovább tanulni stb.!
- Ismertessük meg velük a tantárgyhoz használt könyvet, munkafüzetet, eszközöket, térképet, szótárt stb.!
- A tankönyv tartalomjegyzékét is tekintsük át, foglalmazzuk meg, milyen tananyagtartalmat foglal magában. Megjelölhetjük a fontosabb témákat, vagy kérdéseket tehetnek fel a témákkal, esetleges idegen szavakkal kapcsolatosan.
- Említsünk meg néhány szakirodalmat, internetes portált, amelyeket a tananyag bővebb ismeretéhez használhatnak, vagy ahol érdekességet találhatnak az egyes tananyagokról! Ismertessük meg a diákokkal a tantárgy tanulásával kapcsolatos technikákat, fortélyokat!
- Mindig adjunk lehetőséget a kérdésésre!

- A pedagógiai módszerek széles körű alkalmazása, ehhez segítséget ad Paul Ginis kiváló könyve: *Tanítási és tanulási receptkönyv*.
- A humor változatosságot teremt, oldja a feszült légkört, a hallgatók figyelmét felkelti, időt ad a „lazításra”. Természetesen, a mértékletesség itt is fontos irányelv.
- A tanulók munkáltatását szervezzük meg, vonjuk be őket a tananyag feldolgozásába!
- Adjuk meg a lehetőséget a tanulói kiselőadások, projektek, tanulói hozzászólások és vélemények kifejezésére!
- A vita módszerét is alkalmazhatjuk, a vita szabályainak előzetes tisztázása után.
- A tanulók jobban odafigyelnek az anyagra, ha az „élettel” vonunk párhuzamot, ez segíti tanulási folyamataikat is, hiszen megjegyzi a példákat, ezek által elsajátíthatják a tananyagot.
- A feladatokat úgy válasszuk meg, hogy a diákok számára inspiráló legyen! A túl könnyű vagy túl nehéz feladat csökkenteni fogja motivációjukat. A túl könnyű unalmas, a túl nehéz meg kedvüket szegi.
- Bátorítsuk a tanulóinkat arra, hogy kérdezzenek, gondolkodjanak!
- Gondolkodtassuk a gyermekeket történetekkel, esetleírásokkal (FISHER 2000).
- Különböző módon jussunk el ugyanazokhoz a kulcsfogalmakhoz, összefüggésekhez!
- Bátorítsuk a diákokat arra, hogy fogalmazzák meg véleményüket, gondolataikat!
- Használjuk a dicséret és a megerősítés eszközeit!
- Személyes példaadásunkkal is segítsük a tanulókat (elmondhatjuk, hogy mi is tanulunk, olvasunk stb.)!
- Tárjunk fel előttük olyan célokat, perspektívákat, melyek motivációval bírhatnak számukra (pl. kedvező munkakör, utazási lehetőségek, elismertség)!
- Beszélgessünk velük a tanulásról, céljaikról!
- Mutassunk követendő példákat, illetve kérdezzük meg, hogy számukra ki az a személy, aki a tanulás terén követhető volna!
- Használjuk az értékelés különböző típusait (szummatív, diagnosztikus, informatív)!
- Az egyéni bánásmód és a holisztikus szemlélet irányelveit kövessük!
- Beszélgessünk a szülőkkal (TÁNCOS 2006).
- A változatosság (hangnem, módszerek, feladatok) segítséget adhat az órák színesítésében.
- Tiszteljük a gyermek személyiségét, ne alázzuk meg, ne sértegezzük!
- Értékes információ, ha tudjuk, hogy melyik tanulási stílusba tartoznak a diákok. Egy erre vonatkozó teszt kitöltése segíthet ebben.
- Mindenkinben megtalálható többféle intelligencia, valamelyik jobban megnyilvánul, másik kevésbé, de mindegyik jelen van mindenkinben. Fontos tudni azt is, hogy ki miben jó, mi az, amiben fejlesztésre szorul. *Mint ahogy Czeizel Endre is mondta: „nagyon fontos lenne tudnunk, miben vagyunk jók, miben átlagosak és miben gyengék”.*
- Mondjuk el elvárásainkat, beszéljük meg a szabályokat, amelyek a számonkérésre, az órai munkára vonatkoznak!

A tanár diákokkal és az osztállyal szemben mutatott attitűdje meghatározó, akár az órai munka tervezését, akár a tanár egyéb munkáját tekintjük. A pedagógus visszajelzései (értékelés, jutalmazás, büntetés, kommunikáció) hatnak a diákokra, az önértékelésükre, valamint az önképükre. Ez befolyásolni fogja motivációjukat: ösztönzi vagy fékezi. A tanulókra hatnak a szülők, a kortársak, a társadalom, a média, ezek a hatások nem minden esetben csengenek össze a tanár erőfeszítéseivel.

Véleményem szerint a magas elvárásokhoz ragaszkodnunk kell, a színvonal csökkenését nem szabad megengednünk akkor sem, ha a diákok motivációja csökken. Ha kétségeink vannak, és szükségünk van arra, hogy más szemszögből is lássuk a munkánkat, megkérhetjük egy kollegánkat, hogy vegyen részt óránkon, figyelje meg munkánkat, motivációra irányuló törekvéseinket, majd ezeket beszéljük meg (KÓSÁNÉ–HORÁNYI 2006, 163).

Hasznos volna, ha a motivációval kapcsolatos problémáinkat megbeszélhetnénk, akár a munkaközösségeken belül, akár értekezleten vagy nagyobb fórumokon is. Jó lehetőség lenne, hiszen éreznénk, nem vagyunk egyedül, és talán a kolléga más módon csinálja, amit szintén érdemes lenne kipróbálni.

Összefoglalva: tanulási motiváción olyan attitűdöt értek, amely a tanuló tanuláshoz való aktív viszonyát határozza meg, amely képessé teszi arra, hogy a tanulási-tanítási folyamatban aktívan részt vegyen. A motivációt külső és belső tényezők határozzák meg, melyek együttesen is hathatnak. A motiváció kialakításában jelentős szerepe van a tananyagnak, az órai légkörnek és a pedagógus-diák viszonyoknak.

A pedagógus akkor érzi sikeresnek magát, ha a diákjai is sikeresek, ha jól felelnek, szép eredménnyel érettségiznek, ha eredményesek a versenyeken. Ez nagy boldogság, ennél nagyobb elismerés, köszönet nem is kell. „Nagy lelkesedés, nagy életpályát hoz létre” (POUDRIER 1992, 46) – ebben a lelkesedésben kell segítenünk diákjainkat, és megpróbálni őket egy kicsit más szemmel nézni: tartsuk őket „képesnek” arra, hogy meg tudják valósítani azt, amit együtt kitűztünk, ha többre tartjuk őket, akkor többre lesznek képesek, mert, amilyenek látjuk őket, olyanná válnak.

IRODALOM

- FALUS I. (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FISHER, R. (2007): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Kiadó, Budapest.
- FISHER, R. (2000): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- GINIS, P. (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- KÓSÁNÉ ORMAI V. – HORÁNYI A. (2006): *Mi pedagógusok – Kérdések önmagunkhoz*, Flaccus Kiadó, Budapest.
- KUGEMANN, W. F. (1976): *Megtanulok tanulni*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- POUDRIER, R. (1992): *A megváltozott lét öröme*. Agapé Kiadó, Szeged.
- RÉTY E. (1998): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- TÁNCOS J. (2006): *Baj van a tanulással*. Pedellus Tankönyvkiadó KFT, Debrecen.
- ZRINSZKY L. (2002): *Neveléelmélet*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Bíró Gábor

Gondolatok az innovációról¹

Egy gyermekcentrikus óravezetési stratégia – a Lions Quest módszer

ELŐZMÉNYEK

„Gary kezére támasztott fejfel ült a padjában, olyan mozdulatlanul, mint egy Rodin-szobor.

TANÁR: Mit csinálsz, Gary?

GARY: Gondolkodom.

TANÁR: Hát csak ne gondolkodj, inkább figyelj!”

A fenti (el)gondolkodtató sorokat a *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* című kötetből idéztem (Fisher 2002). A szerző célja, hogy áttekintse azokat a megközelítési módokat és módszereket, amelyek segítségével a gyermeket otthon és az iskolában megtaníthatjuk önállóan gondolkodni. A kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégium tanárainak könyvespolcán nem csak ez a segédkönyv, hanem Thomas Gordon, Dr. Spancer Kagan és Oroszlány Péter művei, valamint egy ideje már a több mint hetven óravezetési technikát felvonultató Lions Quest kézikönyv is megtalálható. Természetesen nem volt ez mindig így. Hogy ma már más a helyzet, azt jelzi, hogy a változás szele előbb-utóbb megérinti és cselekvésre készíti a legtöbb iskolát.

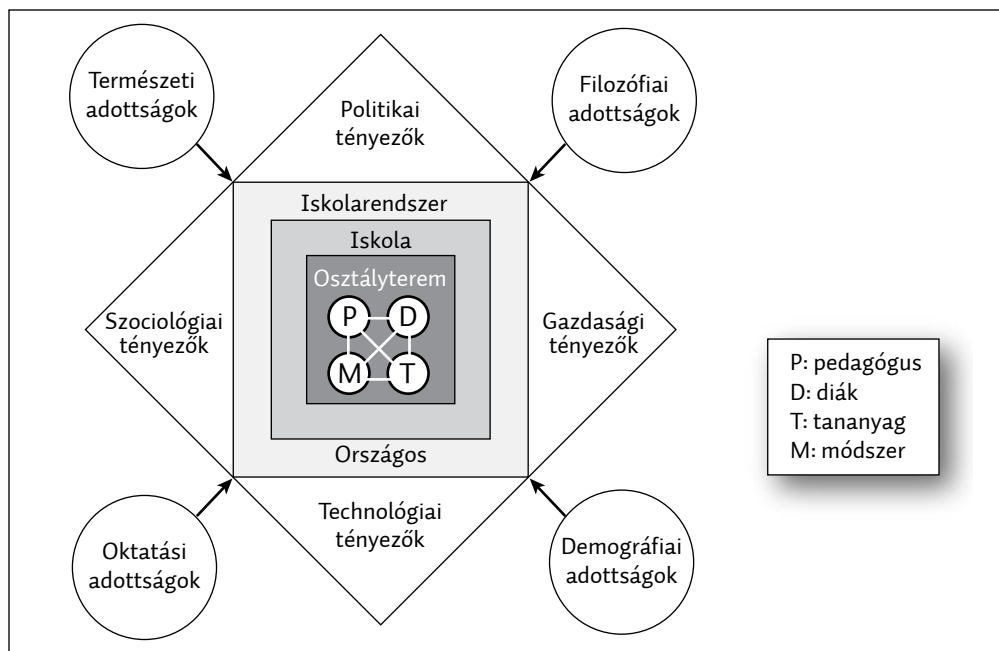
A változtatást kiváltó tényezők sorában a külső környezeti hatások dominálnak. A gazdaságban és társadalomban zajló változások üteme felgyorsult, ez pedig új típusú elvá-

¹ A több mint három évvel ezelőtt keletkezett tanulmány azzal a szándékkal íródott, hogy a kedvezőtlen környezeti feltételek és mégis növekedő elvárások mellett ráirányítsa a figyelmet az iskolavezetésre és az osztálytermi munkát irányító pedagógusok felelősségére.

A dolgozatban bemutatott, sok esetben rendszerszintű problémára azóta az oktatáspolitikai átfogó megoldási javaslatot dolgozott ki. Az új köznevelési törvény újraértelmezi az oktatás feladatát és olyan központilag irányított és ellenőrzött pedagógiai innovációt, reformot helyez kilátásba, mely az elkövetkező időszakban alapjaiban változtatja meg a rendszer működését. Az intézmények új típusú szakmai irányítása, a fenntartó-működtető modell, a köznevelési hídprogramok, az újragondolt tartalmi és követelményi szabályozás, az iskolák külső minősítése, a pedagógusi életpályamodell bevezetése kísérlet egy jobb, esélyteremtőbb nevelés, oktatás és ezzel együtt egy élhetőbb jövő megteremtése felé. Azonban minden erőfeszítés hiábavaló, ha az osztálytermekben a diák, pedagógus, tananyag és módszer nem alkot harmonikus egységet, ha az iskolák világa nem képes lendületet adni a reformoknak. Ezért a tanulmánynak az iskolavezetés elkötelezettségével, a nevelői módszerekkel kapcsolatos megállapításai, ajánlásai aktuálisabbak, mint valaha. Sajnos hazánkban időközben megszűnt a Lions Quest módszer hivatalos elérhetősége, de szerencsére számos hasonló filozófiájú, a tanulói tevékenységet a középpontba állító óravezetési stratégia közül válogathatnak az innovációra nyitott nevelői közösségek. (Kisvárdai, 2013. január 10., a szerző)

rásokkal, súlyos konfliktusokkal, sőt erőszakkal, etnikai ellentétekkel, elmélyülő szociális különbségekkel szembesíti az iskolát. Be kell látnunk, hogy a társadalmi mobilitás és béke megteremtésének, az esélykülönbségek csökkentésének, a gazdasági teljesítőképesség javításának egyik legfontosabb színtere maga az iskola. Miként az oktatás komparatív modellje (1. ábra) is bemutatja – „az egész oktatási rendszer középpontjában az osztályterem, illetve az ott zajló folyamatok állnak, ezért annak eredményessége is alapvetően itt dől el” (SZABÓ 2008).

1. ÁBRA: Az oktatás komparatív modellje



(Forrás: Szabó 2008)

Talán nem kell bizonygatni, hogy a sokszor merev hagyományokat konzerváló iskola, a központi utasításokra szocializálódott pedagógusok többsége a változásra még mindig nincs felkészülve. A helyzetet a tanárképzés problémái, a pedagóguspálya társadalmi megbecsültségének hiánya, finanszírozási (bérezési) feszültségek és az ezekből származtatható kontraszelektációs hatások is nehezítik. Az országos mérések, a központi feladatsorok, a minőségirányítási programok számottevő áttörést nem hoztak, és a mostanában indult – a benne dolgozó pedagógusok számára csekély motivációt, anyagi elismerést biztosító – TÁMOP-projektek eredményei még váratnak magukra.

Probléma az is, hogy egy-egy iskola megítélésében a jogszerű működés, a törvényeknek, rendeleteknek való megfelelés még mindig sokkal fontosabb tényező, mint a tartalmi munka. A nevelői teljesítmények összevetése során, a versenyeken való eredményesség dominánsabban érvényesül, mint a nagyságrendekkel több tanulót érintő felzárkóztató, hátránykompenzáló erőfeszítés. Pedig a mai közoktatás lényegi problémája nem a tehetség-

gondozás területén, hanem sokkal inkább a motiválatlan, alacsony szocializációjú, számos hiányossággal küzdő tanulók sokaságával dolgozó oktatási szegmensben (általános iskola, szakiskola) jelentkezik igazán.

A fenti, tagadhatatlanul feszítő probléma megoldására az utóbbi években a kompetencia-fejlesztés került a figyelem homlokterébe, ami sokszor értetlenséget, zavart, elbizonytalanodást okozott a pedagógusok körében. Sokak számára még ma is úgy tűnik, hogy egy merőben új irányvonalról van szó, amely szemben áll a tanítás eddigi gyakorlatával, sőt megkérdőjelezi a múlt eredményeit és értékeit is. Véleményem szerint – az érzelmi motívum mellett – az ismeret és a kompetencia viszonyának nem kellő mértékű tisztázása okozza a problémát. Az OECD által 1997-ben indított, főleg svájci, amerikai intézmények közreműködésével lebonyolított DeSeCo-kutatás eredményeképpen definiálták a kompetencia fogalmát. Vagyis a kompetencia azt a képességet jelenti, amelynek birtokában a komplex feladatokat adott kontextusban sikeresen oldjuk meg. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket valamint az értékeket.

Oktatásunk szociális és magatartási attitűdöket, érzelmeket eddig is fejlesztett, értékeket eddig is közvetített, ami nem jelenti persze azt, hogy a megváltozott környezeti tényezők mellett nincs már tennivalónk. A feszültséget kiváltó frontvonal ezért nem a felsorolt kompetencia-összetevők, hanem egyértelműen az iskoláztatás társadalmi szerepének különböző értelmezése, valamint az ezzel szorosan összefüggő tanári, tanulói szerepekről alkotott eltérő felfogás mentén húzódik. Látni kell, hogy a kompetencia – ami az OECD szerint elsősorban az ismeretek alkalmazásának képessége – nem fejleszthető hatékonyan a hagyományos keretek között, azaz a tanulót általában passzív szerepbe kényszerítő klasszikus tanítás során. A tanulói képességekhez jobban alkalmazkodó, a tanulói aktivitásra sokkal inkább támaszkodó, a tanítás helyett a tanórai tanulást biztosító környezet erre sokkal inkább alkalmas. Ez utóbbi koncepcióváltás megértése, elfogadása, végül gyakorlati megvalósítása kell, hogy alkossa az iskolai innováció legfontosabb célkitűzését.

ATTITŰDÖK, AKADÁLYOK, PEDAGÓGUSOK, VEZETŐK ÉS AZ INNOVÁCIÓ

*„A közoktatás egy nagy és bonyolult rendszer,
amit nem lehet gyorsan mozgatni, mint egy versenyautót.
Ez a rendszer inkább egy lomha óceánjáróhoz hasonlít, amely még a kormány
elfordítása után is kilométereket tesz meg eredeti irányban.”*

(Csapó Benő, 2004)

Csapó Benőnek a közoktatásról alkotott hasonlata nem feltétlenül kritikát fogalmaz meg. Ha nem ismernénk a körülményeket, a változást előidéző tényezők természetét, azok rendszerszintű összefüggését, akkor bizonyos történelmi korokban a közoktatás e sajátosságát akár értékmegőrzésnek is nevezhetnénk. Egy biztos: az „óceánjáró hatással” nemcsak a közoktatási rendszer, hanem a legkisebb falusi iskola esetében is számolnunk kell. De mi, ki vagy

kik idézik elő ezt a hatást? Kiken múlik az oktatás fejlesztése és ezért minősége is? A választ profán megközelítésben ismerjük. Mindenkin, aki a közoktatásban dolgozik és/vagy azzal kapcsolatba kerül, legyen az iskolaigazgató, pedagógus, tankönyvíró és forgalmazó, kutató vagy iskolafenntartó, szülő vagy tanuló. Ha a kérdést tudományos alapossggal vizsgáljuk, akkor a következő választ találjuk: „Minden hazai és nemzetközi elemzés azt bizonyítja, hogy az oktatás minőségének legfontosabb tényezője a pedagógus, hiszen a tanárok cselekvő közreműködése nélkül semmilyen fejlesztést nem lehet keresztülvinni.” (CSAPÓ 2008).

A cselekvő közreműködéshez viszont a pedagógusokat is fejleszteni kell. Nem olyan régen még abban sem voltunk biztosak, hogy a pedagógus² szakma tanulható. „Mind a tanítás, mind a tanulás olyan jelenségnek tűnik, amelyet a folyamat tudatos ismerete nélkül is végezhetünk” – írta BALLÉR Endre még 1978-ban. És főleg a pszichológusok (SKINNER) sokáig azt vallották, hogy a pedagógusnak érzéke van, és elsősorban ez az érzék segíti át a nehézségeken. „Manapság kezd általánosan elfogadottá válni az a nézet, miszerint a pedagógusi munkával kapcsolatos készségek és tevékenységek tanulhatók, illetve képzés és önképzés révén újra tanulhatók és tökéletesíthetők” (BÁTHORY 2000) – olvashatjuk az először 1992-ben megjelent Báthory Zoltán *Tanulók, iskolák – különbségek* című kötetben. Napjainkban pedig a tanárképzéssel foglalkozó kutatók 88 olyan szakmai standardot (a kompetenciához közel álló fogalom) tartanak nyilván, mely fejleszthető, tanulható. Ezeket 12 csoportba sorolják: 1. Tanár-diák kapcsolat, 2. Tanulókat támogató tanári tevékenység és diagnózis, 3. A magatartási problémák és a tanulókat veszélyeztető tényezők leküzdése, 4. A társas viselkedés fejlesztése, 5. Tanulási stratégiák tanítása és a tanulási folyamat segítése, 6. A tanórak megszervezése és módszerei, 7. Teljesítménymérés, 8. A tanórán alkalmazott eszközök, 9. Együttműködés az iskolában, 10. Iskola és helyi társadalom, 11. A tanárok önszerveződésének képessége, 12. Általános didaktikai és módszertani kompetencia (OLLÉ-PERJÉS 2006).

A pedagógusokon kívül vannak egyéb fontos szereplők is, akiken áll vagy éppen bukik a szándék. Izgalmas lenne például megtudni (egy reprezentatív felmérésből), hogy az iskolaigazgatók milyen fejlesztési prioritásokat határoznának meg, ha elkölthetnének egy jelentősebb összeget. Természetesen nem vonható kétségbe, hogy az épület felújítása, számítógépek és különféle taneszközök vásárlása mennyire fontos, de úgy hiszem, ezen feladatok előtérbe helyezése nemcsak a szükségből, hanem hagyományainkból, kultúránkból, szokásrendünkből, a minőségi munkát nem eléggé díjazó közalkalmazotti bértarifarendszerből és nem utolsósorban előítéleteinkből, attitűdjeinkből is levezethető. „Mindenki aszerint fordítja le a reform célját, amilyen elképzelése van saját szerepéről, illetve amilyen ellenállási formákat fejleszt ki azzal szemben” (DOBOS 2002).

Ugyanis egyszerűen idegenkedünk a változástól, félünk a szokatlantól. Gyanús számunkra a szakértő, a mérési biztos, a szaktanácsadó, a kritikus tanuló, a túl sokat érdeklődő szülő és minden olyan terv, esemény, mely tükröt tartana elénk az eddigi munkánkat illetően. Pedig megfelelő feltételek esetén – innovációs szándékok, vezetői elkötelezettség, anyagi források – egy korrekt helyzetelemzésre épülő fejlesztési terv, majd annak körültekintő végrehajtása valóra válthatná az oktatás valamennyi szereplője számára hasznos elképzelést.

2 A görög paidagogosz szóból származik, jelentése gyermekvezető.

Az oktatás szervezeti, humán, szervezési oldalát tehát fejleszteni kell, de vajon a fejlesztés megtervezéséhez, elindításához és végigviteléhez szükséges vezetői kompetencia rendelkezésre áll-e? A közoktatási vezetőképzés vajon adott-e elég muníciót a szervezetfejlesztés, a változásmenedzment területén? Tudunk-e eleget az emberi természetről, a pedagógus személyiségéről? Teljesen egyértelmű ugyanis, hogy az innováció során nem elsősorban az épület külső és belső esztétikumát, hanem a pedagógusok szemléletváltozását, megújulását, az új típusú tanítási-nevelési módszerekhez szükséges pedagógusi kompetenciák elsajátítását kell tudatosan, hozzáértéssel menedzselnünk.

„Az innovatív vezetés nemcsak a szándékban jelent elkötelezettséget, hanem mindenekelőtt a hozzáértésben. Először is alaposan kell ismernie a vezetésnek és mindenekelőtt az egyszemélyes felelős vezetőnek saját munkaterületét, az iskolát, munkatársait. Tudnia kell, hogy miben és milyen mértékben számíthat rájuk, kik azok, akik a nagyléptékű, kik azok, akik a kisebb feladatok elvégzésére, átlátására képesek, és kik azok, akikre egyáltalán nem számíthat. Minden új, a megszokottól eltérő gyakorlatnak természetesen vannak ellenzői, akiknek személyes érdekeit sértheti a változtatás. Már Machiavelli figyelmeztette a reformereket, hogy számoljanak azokkal, akiknek jó volt a régi berendezkedés, s kezdetben azok is csak óvatos támogatói lesznek az újnak, akiknek jó a változás. Az új gyakorlat iránt a közösség hozzáállása az elfogadástól a tudomásulvételen és a passzív ellenálláson át az aktív ellenállásig terjedhet. Vagyis az együttműködéstől egészen a tudatos szabotázsig. Az újat keresők és vállalók néhány százalékaival szemben a legtöbben azok vannak, akik lelkesedés nélkül, mintegy kötelezettségként vesznek részt a munkában, nyomában járva azoknak, akik elindították a fejlesztést” (STELLER online).

ISKOLÁNK ÉS AZ INNOVÁCIÓ

„Életednek minden napjában kell tanulnod,
hogy elméddel, mint hajnalcsillag
másoknak világító fáklyául szolgálhass!”
(Bessenyei György)

Névadónk gondolata, az egész életen át tartó tanulás eszméje ma aktuálisabb, mint valaha. Előremutató üzenete az iskolák világára és benne a pedagógusokra nézve talán még fokozottabban is érvényesül. Magunk is azt valljuk, hogy a pedagógus szó magában hordozza az önképzés, az örökös megújulás képességét, egyben kötelességét is. Szerencsésnek valljuk magunkat, mert az elmúlt időszakban olyan innovatív programokban vehettünk részt, mint az Arany János Tehetséggondozó- vagy a Nyíló Világ Program³, melyek elindulásuk óta bőségesen igazolták létjogosultságukat, és jelentős mértékben segítették pedagógusaink szemléletváltását, az alkotó pedagógiai munka kiteljesedését. Öröm számunkra, hogy bázisiskolai vállalásaink révén az új ismereteket más iskolák számára is hozzáférhetővé tehattük.

3 Az említett tehetséggondozó programokról a www.besi.hu oldalon olvashatunk.

Az elsők között találkoztunk a tanulásmódszertan, önismeret, mérés-értékelés, kooperatív oktatás, egyéni és intézményi fejlesztési tervek fogalmával, melyek jelentőségét saját szervezésű konferenciákon, nevelőtestületi értekezleteken, bemutatóórákon mélyítettük el, majd az új ismereteket a gyakorlatban is kipróbáltuk. Jelenleg a hazai oktatási rendszerben szokatlan iskolaszervezési eljárásokat, új módszerek bevezetését is elősegítő TÁMOP 3.1.4 Kompetenciaalapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben című projekt megvalósításán dolgozunk. A pedagógusi problémaérzékenység, nyitottság, önállóság, tudatosság, kísérletezés, aktivitás és autonómia hívei vagyunk. Támogatunk minden hasznos kezdeményezést, szívesen adunk teret pedagógiai kísérleteknek, helyet tudományos előadásoknak, képzőművészeti kiállításoknak és kulturális eseményeknek. E nyitottság hozta intézményünkbe a Lions Quest módszert is.

TALÁLKOZÁSUNK A LIONS QUEST MÓDSZERREL, ELSŐ BENYOMÁSOK

Egy győri AJTP-s találkozón hallottam először a Lions Questről. Pappné Dr. Kiss Irén Lions Quest Coordinator előadása hamar meggyőzött arról, hogy a módszernek és az elsajátítást segítő továbbképzésnek az egész tantestületet érintő innovatív hatása lehet intézményünkben. A rendkívül kedvező feltételek is hozzásegítettek ahhoz a döntéshez, hogy a Dunán innen először Kisvárdán került sor Lions Quest tréningre. A Bessenyei György Gimnázium és Kollégiumból harmincketten, a II. Rákóczi Ferenc Szakközép- és Szakiskolából hatan, a kisvárdai általános iskolákból érkezőkkel és az öt szülővel együtt összesen 51-en kezdtük és végeztük el a képzést.

Tudtam, hogy erős szemléletformáló hatása miatt a kísérletnek van ugyan kockázata, de a kedvező vélemények és az azóta eltelt időszak eredményei az innováció elindításának helyességét igazolják. Nemcsak a pedagógusoktól, hanem a tanulóktól is kedvező visszajelzést kaptam. Az óráközi szünetekben látható meglepődéssel és örömmel kérdezték: Mi van az iskolában? Mi történt a tanárokkal, hogy ennyire érdekes és színes órákat tartanak?

A módszer „élesben” történő kipróbálására a nevelés és oktatás területéről egy-egy bemutatóórát szerveztünk. Az önismereti foglalkozás – melyet AJTP-s csoportja számára tartott Csörszné Tar Enikő osztályfőnök – a kudarc, a sikertelenség, az emberi küzdelem, remény és továbblépés témakörét dolgozta fel, nagyon céltudatos módon. Látni kellett volna a tanulók megdöbbenését, mikor megtudták, hogy a közösen megbeszélte – egyébként tragikus történet – egy esettanulmány, azaz nem kitalált, hanem megtörtént helyzeten alapul. Nekünk, külső megfigyelőknek az óra személyiség- és közösségformáló hatása különösen szembetűnő volt.

„A szerepjátékot követő megbeszélések során a korábban csak megfigyelőként résztvevők is bevonódnak. A szerepjáték életközelsége hozza az időben, térben távoli eseményeket, és ezzel, valamint a szerepcserékkel azokat »megszelídíti« és élményszerű tanulást biztosít” (PÁSKUNÉ 2006).

Nyakóné Kántor Mária az általa bemutatott földrajzórán tanári kelléktárából számos olyan lehetőséget vonultatott fel (csoportmunka, IKT, LQ), mely a tanulók motiválására, munkáltatására, az aktivitás fenntartására különösen alkalmas. A trópusi éghajlati öv sajátosságainak feltárása az élményszerűvé varázsolt szituációk révén (osztálykirándulás a trópusokra, levelezőlap írása az itthon maradtaknak stb.), az óra érdekessége, ismeret- és kompetenciákat fejlesztő hatékonysága káprázatos volt.

A példázatos tanítás és tanulás didaktikai módszerét alkalmazva konfrontálódnak a tanulók a meglepetésekkel, a komplexitással és a problémákkal. Az önértelmezésről lemondó koncepció végül az ismert és az ismeretlen felismeréséhez vezet el. Az ebből fakadó odafigyelés és érzékeny hozzáállás következményeként kialakuló megfontoltság már csak azért is figyelemre méltó, mivel megerősíti azon ötletek kidolgozását, melyek egy-egy gondolati szálat (motívumot) tartósabbá is tesznek. A szakmai motívumok között persze különbséget kell tennünk, mivel másfelé vezetnek a szálak, ha a bámulat, a kérdésfeltevés, a kipróbálás, a kísérlet, a fontolgatás, a magyarázat, a megfigyelés vagy a vita kerül a folyamat középpontjába. Ez az oktatási forma mélyen gyökerezik a dolgokba és az emberekbe vetett bizalomban.

A bemutatóórák minőségéről a jelen lévő Pappné dr. Kiss Irén is elismeréssel szólt.

A Tisztelt Olvasó a www.youtube.com közösségi portálon a „Lions Quest promo video” kereső kifejezéssel képet kaphat a kisvárdai képzések és osztálytermi órák igazi hangulatáról.

Ilyen tapasztalatok és eredmények alapján nyugodt szívvel mertem ajánlani más iskoláknak is a programot, és örülök annak, hogy részt vehettem elterjesztésében. Ennek eredményeként Pátróhán, Ajakon, Gyulaházán, Nyírkarászon, Tiszavasváriban is volt már ilyen képzés.

A LIONS QUEST MINT LEHETŐSÉG

„Didaktikánk első és utolsó céljának annak kell lennie, hogy kifürkésszük és felkutassuk azokat a tanítási módokat, amelyeknél a tanároknak kevesebbet kell tanítaniuk, de a tanulók mindazonáltal többet tanulnak, az iskolában kevesebb lárma, unalom és felesleges fáradtság uralkodik, ehelyett több a szabadság, az élvezet és az igazi előrelépés.”

(Johann Comenius, 1650)

Nos, azt hiszem, tanárnak, diáknak egyaránt szimpatikus a Comenius-féle iskola, de nem kizárt, hogy ellentmondást vélünk felfedezni a kevesebb tanítás, mégis több tudás logikai rendjében. Valószínűleg azért, mert hajlamosak vagyunk arra, hogy a hazai oktatásban elterjedt megközelítések és gyakorlatok „lencsén” keresztül, saját kialakult pedagógiai rendszerünkre támaszkodva szemléljünk minden szokatlan elképzelést, tervet és állítást. Pedig lehet más szemszögből is vizsgálni, és pontosan erre a szemléletváltásra van szükségünk ahhoz, hogy megismerjük, megértsük, majd később magunkénak vallhassuk a Lions Quest filozófiáját és persze gyakorlatát.

Mindenesetre a módszer nem bíz semmit sem a véletlenre. A nyolcszáz oldalas kézikönyv a kereskedelembe nem kapható, kizárólag a harmincórás LQ-tréningen történő

részvételt követően lehet hozzájutni, és a képzés teljesítése a feltétele az anyagok saját oktatói tevékenységben történő felhasználásának is. Így történt, hogy kíváncsiságomnak engedve kollégákkal, szülőkkal együtt én is teljesítettem a harminc órát.



Lions Quest képzés a kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégiumban
Aki a rajtot indítja, a tanulmány szerzője
(Fotó: Pappné Dr. Kiss Irén)

A kiváló trénerek (Szajdáné Kubik Henriett, Papp Gábor Ferenc) vezetésével, igen jó hangulatban eltöltött három nap mindenkit arról győzött meg, hogy a módszer az iskolában fellelhető valamennyi tanórai és tanórán kívüli kihívásra, problémára eredményesen alkalmazható, legyen az nevelési, konfliktuskezelő vagy akár mindennapos oktatási feladat.

Az *Egyszer mi is felnövünk* címet viselő, eredetileg életvezetési kompetenciák fejlesztésére készített programot (Life skills) a szenvedélybetegségek megelőzésére, prevenciók céllal alkották. Alkalmazása az érzékekkel felfogható jelenségeken és gyakorlatokon (fantázia-utazás, modelltanulás, szerepjáték stb.) alapul, és ezzel a módszerrel többek között olyan képességeket fejleszt, mint reális önértékelés, meggondolt cselekvésre való törekvés, türelem és figyelem embertársaink iránt, felelősségvállalás, megbízhatóság, titoktartás, szociális érzék. Alaptétele a tanári kézikönyvben található⁴: „Beszéljünk kevesebbet a szenvedélybetegségekről és az azt kiváltó szerekről, inkább arra fordítsunk több időt, hogy megismerjük a gyermekek és fiatalok szükségleteit, valamint bizalomteljes és oldott légkörben, közösségi élmények és azok

⁴ *Egyszer mi is felnövünk. Életvezetési program 12–16 éveseknek.* Tanári kézikönyv. Copyright 2000 Lions Clubs International, Gesamt-District 111 – Deuchland, Wiesbaden. District 119 – Magyarország.

reflexiói által segítsük elő társadalmi cselekvőképességüket és kommunikációs képességeiket! Továbbá, ha van rá mód, törekedjünk a kollégákkal és a szülőkkel való együttműködésre!”

A program külön értéke, hogy figyelembe veszi a nemek közötti különbségeket, segít abban, hogyan szenteljünk több figyelmet a visszahúzódnak lányokra, és abban, hogy a figyelem súlypontja a problémát okozó fiúkról, a problémákkal küzdő fiúkra helyeződjön át. A fentiek alapján ezért a program először is bátran ajánlható osztályfőnöki, önismereti órák, kollégiumi csoportfoglalkozások, sőt tantestületi szervezetfejlesztési célok megvalósítására.

A képzés a pedagógusi szemléletváltásra, az általános emberi kompetenciákra jótékony hatást gyakorol. Az aktivitást igénylő és azt serkentő gyakorlatok a résztvevőkkel újragondoltatja a tanári, szülői szerepet, pozitív irányba mozdítja el a tanár-diák, szülő-gyermek kapcsolatról alkotott korábbi felfogást. Érzékenyít mások problémái iránt, erősíti az állóképesség, a türelem, a bizalom képességét, megtanít a hallgatás művészetére is. Ajánlható ezért mindenkinek, aki eredményesebbé szeretné tenni nevelő munkáját.

A trénernek külön figyelmet fordítottak arra, hogy az oktatás különböző területéről érkezők adaptálni tudják a személyesen kipróbált és átélt módszereket és gyakorlatokat a különböző szaktárgyi célok teljesítésére. Megtudtuk, hogy már készülnek azok a segédkönyvek, melyek az LQ módszerre építkezve megfogalmazzák a különböző tantárgyak oktatásához szükséges ajánlásokat, tantárgyspecifikus megoldásokat, ötleteket.

A módszer a partnerségen alapuló tanítást támogatja, a kooperatív technikákat használja, ami jelentős mértékben épít a csoportnyomásban mint pszichológiai jelenségben rejlő lehetőségekre, és határozottabban támaszkodik a tanulói aktivizálásban és motiválásban rejlő tartalékokra. Ez az oka, hogy a kézikönyv bemutatja a csoportépítés különböző fázisait, a csoportszervezés különböző módozatait is. Ajánlható ezért a módszer minden olyan szaktanárnak is, aki meg szeretne ismerni egy igazán izgalmas órávezetési metodikát annak érdekében, hogy órái szívesebbek, élvezetesebbek, tanítványai pedig jókedvűek, tudásban és kompetenciákban gazdagabbak legyenek.

ÖSSZEGZÉS

„Minden jelenség, minden tudás annyit ér,
amennyit mi magunk teszünk hozzá a megértés során.”

(Georg Christoph Lichtenberg)

Bár a külső környezetből érkező elvárások a változást kívánják, iskolának, vezetőnek, pedagógusnak nehéz ma innovatívnak lenni, és ennek érdekében cselekedni. A társadalom rendszerében az oktatás stratégiai ágazat, melyben átfogó oktatásfejlesztési koncepció nélkül, túlnyomórészt csak szövegekkel, nagyon nehéz változást előidézni. Pedig a társadalom felemelkedésének, a gazdaság stabilizálásának és növekvő pályára állításának csak az oktatás fejlesztése lehet az útja. A Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan! – szlogen ebben az esetben is megfontolandó.

A helyzetet nehezíti, hogy a kedvezőtlen külső feltételek mellett az iskola kulcsszereplői nem éretek még eléggé a változásra. Amire mégis építeni lehet, az a hagyományokban és értékekben gyökerező hivatástudat és szakmai elkötelezettség – szemben állva a kiszolgáltatottság, elkeseredés és túlterheltség érzésével –, ami mozgató rugója lehet mindenféle gyarapodásnak.

A tanár-diák kapcsolatban, szerepekben, az alkalmazott tanítási módszerekben történő szemléletváltás igénye évszázadok óta benne van a levegőben. Talán a társadalom a gazdasági válság okozta sokk hatására hamarosan elérkezik odáig, hogy felismerje az oktatás jelentőségét. Mivel a közoktatás egy lassan változó rendszer, nincs időnk megvárni, míg minden körülmény kedvezőre fordul. Arany János szavaival élve: „Hajt az idő gyorsan - rendes útján eljár – /Ha felülünk, felvesz, ha maradunk, nem vár”.

A sokféle innovációs lehetőség közül csak egy a Lions Quest módszer. Lehet kritizálni, lehet másik módszerben hinni, de egyet nem lehet: figyelmen kívül hagyni, előítélettel kezelni. Ugyanis a feladat ugyanaz a kezdő és a pályán már sok évet eltöltő tanárnak, nevelőnek egyaránt: „Mindenkinek magának kell megalkotni saját didaktikai-metodikai konstrukcióját” (BERNER 2004). Csak ekkor válhatunk szakmailag magabiztos, módszereinkben sokszínű, oktatásunkban eredményes, a konfliktusok kezelésében felkészült, hozzáértő gyermekvezetőkkel.

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, különbségek*. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. OKKER Oktatási kiadó, Budapest.
- BERNER, H. (2004): *Az oktatás kompetenciái*. Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba. AULA.
- CSAPÓ Benő: *Az oktatás Magyarországon az ezredforduló körüli évtizedekben – fejlődési tendenciák és megoldásra váró problémák* (VII. nevelésügyi kongresszus).
- http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2008_NK7_Csapo_Plenaris_eloadas.pdf
- DOBOS Krisztina: *Az innováció. Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9.
- Egyszer mi is felnövünk. Életvezetési program 12–16 éveseknek. Tanári kézikönyv*. Copyright 2000 Lions Clubs International, Gesamt-District 111 – Deutschland, Wiesbaden. District 119 – Magyarország.
- FISHER, R. (2002): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- FULLAN, M. (2008/A): *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FULLAN, M. (2008/B): *Változás és változtatás II. A folytatás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FULLAN, M. (2008/C): *Változás és változtatás III. A ráadás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- GORDON, T. (1998): *A tanári hatékonyság fejlesztése*. A T.E.T. – módszer. Assertiv Kiadó.
- KAGAN, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest.
- OLLÉ János – PERJÉS István (2006): *A katedra árnyékában. A tanárjelöltek kulcskompetenciáinak dimenziói egy empirikus vizsgálat tükrében*. Aula.
- PÁSKUNÉ KISS Judit (2006): *Elméleti és gyakorlati megfontolások – a csoportban folyó lélektani munka illesztése az iskolai oktatás kereteihez*. Varázsszem – 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc, 13–54.

PIETRASINSKI, Z. (1977): *Alkotó vezetés*. Gondolat, Budapest.

STELLER L, A.: Hogyan sűg a retorika, avagy a hangsűlyozás szerepe az innovációban.

<http://www.fullextra.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=832>

SZABÓ Mária (2008): *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet.

Roller Lászlóné – Roller Boglárka

Centralizáció vs. decentralizáció? Tankönyvpolitika a német nyelvű uniós tagállamokban¹

A tankönyvkiadás az Európai Unióban gazdasági tevékenység. A tankönyv áru. A könyvkiadásra mint gazdálkodói tevékenységre a közösségi versenyjog szabályai vonatkoznak, amelyek a szabad versenyt hivatottak biztosítani az Európai Unión belül. A tankönyvre mint áru a belső piacra vonatkozó közösségi jogot kell alkalmazni. A tankönyv áruként elvileg egy határok nélküli belső piacon bármely tagállamban gyártható, és bárhol értékesíthető. A tagállamok oktatási rendszereinek, a tanterveknek és prioritásaiknak a különbözőségei, a nyelvi akadályok ezt csak igen csekély mértékben teszik lehetővé, leginkább csak az idegen nyelvű vagy többnyelvű kiadványok, nyelvkönyvek esetében. A tankönyvkiadás csak korlátozottan tudta kihasználni a határok nélküli piac adta lehetőségeket.

BEVEZETÉS

A tankönyvkiadás a nemzeti oktatáspolitikája része, ezért a tankönyvet mint árut, és a tankönyvkiadást mint gazdasági tevékenységet nem lehet kizárólagosan közgazdasági szempontból vizsgálni. A tankönyvek a társadalom számára a műveltség egyik legfőbb forrását képezik. Az oktatás és a nevelés eszköze, amely a családi közösségben megvalósuló nevelés mellett az egyének társadalmi azonosságtudatát, értékrendszerét, és szemléletét erőteljesen befolyásolni tudja.

Az Európai Unióban léteznek törekvések a nemzeti oktatáspolitikák összehangolására. Már 1974-ben, az Európai Közösség oktatási miniszterei megfogalmazták az oktatásügy területén való együttműködésről szóló határozatban² az együttműködés általános alapelveit, de a határozat hangsúlyozta, hogy az oktatásügy tagállami, nemzeti kompetencia, és az együttműködés, illetve az összehangolás is csak korlátok közt valósulhat meg. A nemzeti oktatási rendszerek összehangolása, valamint a tagállamok közötti nagyobb mértékű együttműködés a hetvenes évektől az európai integrációs folyamatok egyik célkitűzése volt. A megvalósítás azonban csak lassan haladt előre.

¹ Szerzők megjegyzése: A tanulmány a 2010 novemberében lezárt kutatásunk eredményeit tartalmazza.

² Az oktatásügyi miniszterek 1974. június 6-i határozata az oktatásügy területén való együttműködésről. EK Hiv. Lap. C/98. szám, 2.

A Maastrichti Szerződés (1992) már konkrétan rögzítette az EU felelősségét a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésében, amely elv innentől fogva a későbbi módosító szerződésekben is megjelent.³

Az új évezredben az oktatásügy és a képzés ismét fókuszba került, amikor a 2000-ben meghirdetett, és azóta részben kudarcra jutott Lisszaboni Stratégia⁴ is az oktatást jelölte meg az unió hosszú távú makrogazdasági céljai megvalósításának egyik kulcsterületét. A tudásalapú társadalom és a gazdaság teremtette kihívásoknak csak az oktatáspolitikán keresztül lehet megfelelni. A 2010 márciusában meghirdetett, újabb tízéves periódusra szóló EU 2020 uniós fejlesztési stratégia⁵ szintén prioritásként kezeli az oktatáspolitikát.

E törekvések nemcsak az uniós és nemzeti intézmények működésében jelennek meg, hanem a vállalati szférában is. A nagyobb forgalmú tankönyvkiadók között növekvő mértékben léteznek speciális együttműködési formák, például közös projektek, vállalati szövetségek és megjelentek a multinacionális, több tagállamban tevékenykedő tankönyvkiadó cégek is.

A huszonhét tagú Európai Unióban továbbra is igen jelentős különbségek vannak az egyes nemzeti oktatási rendszerek között.⁶ A tagállamok gyakorlatában alapvetően két modell megközelítést, alapjegyeit találhatjuk meg, a liberális brit és a szabályozottabb kontinentális modellét. Ez utóbbi jellemző a német nyelvterületű tagállamokra.

Német nyelvterületen a szabályozottság kétféleképpen jelenik meg, Ausztria centralizált és a Német Szövetségi Köztársaság decentralizált modelljében.

AUSZTRIA

A német nyelvterületű országok között Ausztriában a leginkább centralizált az oktatási rendszer. A bécsi szövetségi kormány hatáskörébe és irányítása alá tartozik mind a nemzeti alaptantervek kidolgozása, mind az iskolák anyagi támogatása, továbbá az iskolák működtetését érintő szabályozás is. A többi uniós tagállamtól eltérően Ausztriában az oktatási törvény az alkotmány részét képezi, éppen ezért bármilyen változtatás a parlament kétharmados többségének szavazatát igényli.⁷ Ausztriában e nagyfokú centralizáció jellemző a tankönyvek szabályozási és finanszírozási kérdéseire is.

³ Lásd *European strategy and co-operation in education and training*. Európai Bizottság, Oktatás és Kultúra DG. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

⁴ *Lisszaboni Stratégia* Lásd Arató Krisztina és Koller Boglárka: *Európa utazása. Integrációtörténet*. Gondolat Kiadó, 2009, 232-236.o.

⁵ Communication from the Commission Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020, Brüsszel, 2010 március 3. http://europa.eu/press-room/pdf/complet_en_barroso_007_-_europe_2020_-_en_version.pdf.

⁶ A tagállami oktatási rendszerekről összefoglalást Ld. Eurybase. Description of Education Systems. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

⁷ Ld. Egyébként e nagyfokú centralizáció gyökerei a Habsburg Monarchia 1869-es iskolatörvényéhez vezethetők vissza. Lásd Flippo, Hyde: *The German Way. Aspects of Behavior, Attitudes, and Customs in the German-Speaking World*. McGraw-Hill/Passport Books, 1999.

Tartalmi szabályozás

Ausztriában központi tantervek szerint folyik az iskolai oktatás. A tanterv megfogalmazza a nevelési, fejlesztési területeket és a kötelező tantárgyakat, éves bontásban előírja a heti órakeretet is.

A tanterv ezen túl megszabja a nevelési és oktatási követelményeket, amelyeken az iskola a saját tantervében, illetve tanmenetében csak a súlyponti helyeken változtathat.

A tantervnek történő megfelelés döntő fontosságú szempont a tankönyvek, taneszközök jóváhagyásakor. Csak olyan tankönyv hagyható jóvá, amely teljes mértékben megfelel a tanterv által előírt követelményeknek. Így az iskolákban, a tantervben meghatározott tartalmi szabályozás, legfőképpen a tankönyveken keresztül realizálódik.⁸

Tankönyvkiadás

Ausztriában is, mint több európai országban, a könyvkiadói szakma az elmúlt évtizedben jelentős változásokon ment keresztül. A legfontosabb változás: Az állam egyre inkább kivonul a könyvkiadásból.

- Új technikai megoldások jelennek meg a kiadói, nyomdatechnikai eljárásokban, és a forgalmazás terén is.
- A könyvpiac, a tankönyvpiac is egyre inkább nemzetközivé válik.

Ausztriában kutatásokat végeztek az új tendenciák hatásairól, előnyeiről és hátrányairól.

A kutatások eredményei arra is rávilágítottak, hogy a nagy, nemzetközi könyvkiadók megjelenése segítheti az európai kultúra alaposabb megismerését, és az európai identitás kialakítását és megerősítését, de nem szabad, hogy ez a hazai kultúra megismerését, megszerettetését háttérbe szorítsa.

A tankönyvpiaci kutatások azt is megmutatták, hogy sokszor előfordul, hogy a hazai, minőségi munkát végző kiadók nem tudnak versenyezni a nagy multinacionális, elsősorban német kiadókkal, részben a méretgazdaságossági hátrányaik miatt. Egy multinacionális cég, amely több országban is tevékenykedik, a gyártás egyes lépéseit más és más országokban is el tudja végeztetni. Ott veszi a gyártáshoz szükséges anyagokat, ahol azok a legolcsóbbak, ott végezteti a nyomdai, kötési munkálatokat, ahol az kevésbé költséges stb. Ez a hazai kiszolgáló háttérpart is hátrányos helyzetbe hozhatja, amely végső soron növelheti a munkanélküliséget.

⁸ Lásd *Bildungsentwicklung Österreich 2004–2007*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Kooperation mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien 2008.

A tankönyvpiac szereplői Ausztriában

Egy évtizeddel ezelőtt Ausztriában 4 nagy kiadó (*Österreichische Bundesverlag* (állami tulajdonú), *Schulbuchverlag Jugend und Volks* (Bank Ausztia tulajdona), *Ed. Hölzel Verlag* (magántulajdonú), *Verlag Hölder-Pichler-Tempsky* (magántulajdonú) csaknem teljesen lefedte a tankönyvpiacot. Mellettük mintegy 80 kis magánkiadó is adott ki könyveket kis példányszámban.

Jelenleg az eredetileg állami tulajdonban lévő kiadók is teljes egészben, vagy csekély mértékű résztulajdonukat kivéve magánkézben vannak. Újabban a tankönyvpiacon jelentős szerephez jutottak a német kiadók (például *Cornelsen*-, *Veritas*-, *Dornerverlag* stb.)⁹ Ausztriában nagy súlyt fektetnek arra, hogy az országban leányvállalatként működő külföldi kiadókkal kötött szerződések kiküszöböljék azokat a hátrányokat, amelyeket a külföldi kiadók térhódítása az országnak jelenthet.

A kiadók komoly erőfeszítéseket tesznek azért, hogy tankönyveiket állandóan fejlesszék. Az ismeretek köre folyamatosan bővül és változik is, különösen a szakképzésben, ahol megjelentek az új eszközök, eljárások és anyagok. Aki ezt nem követi, az lemarad. A kiadók ezért igyekeznek hozzájutni a legújabb információkhoz. Ebben segítségükre vannak a szakképzéssel foglalkozó tudományos műhelyek. A kiadók szoros kapcsolatot alakítanak ki az iskolákkal és az is egyre jellemzőbb, hogy részt vesznek a tanárok továbbképzésében. Könyveik készítésébe, lektorálásába igyekeznek bevonni a szaktudományok és a pedagógiai gyakorlat jeles képviselőit, felkérlik őket tudományos előadások tartására és könyvismertetésekre.

A nagyobb kiadók az egyes tartományokban szakreferenseket alkalmaznak, akik az iskolákban bemutatják könyveiket és referenciaiskolákat választanak ki, ahol kipróbálhatják kiadványaikat. Az ott szerzett tapasztalatokat hasznosítják új kiadványaikban, illetve a már meglévők átalakításában.

A tankönyveket nagyrészt gyakorló tanárok írják. Egyre ritkább az egyszerű mű, mert többnyire munkaközösségek alakulnak egy-egy új könyv megírására. A munkaközösség munkájában részt vesz a kiadó szakembere is. A kiadó az elkészült könyvet vagy kéziratot az előírásoknak megfelelően jóváhagyatja, majd szórólapokkal, mintapéldányokkal, és különböző információs csatornákon keresztül igyekszik az iskolákat meggyőzni arról, hogy a könyv jó és szükséges. A kiadók állandó piackutatást végeznek, hogy elsőnek jelenhessenek meg egy új művel a piacon. A tankönyvterjesztés is eltér a hagyományos terjesztéstől. A megrendelés, sőt a megrendelt könyvek árának kifizetése is az úgynevezett „*Schulbuchaktion Online*”¹⁰-on keresztül történik. A tankönyvterjesztő kereskedőt az iskola választja ki és vele megállapodik az iskolai terjesztés módjáról. A kiadó, az iskola mint megrendelő és a forgalmazó közös eszköze a tankönyvellátásban a *Schulbuchaktion Online*.

⁹ Az osztrák *schule.at* internetes portál összesen 15 kiadót sorol fel.

¹⁰ Erről a továbbiakban, a „*Schulbuchaktion*” ismertetése során még részletesebben szót ejtünk.

Tankönyvjóváhagyás

Ausztriában az engedélyezési eljárás iskolajogi előírások szerint történik.

A jóváhagyást erre a célra létrehozott szakmai bizottságok végzik.¹¹ Több ilyen bizottság működik iskolatípusnak és műveltségi területeknek megfelelően.

A tankönyvrendelet előírja, hogy a bizottságok ülésére a független szakértőkön kívül meg kell hívni a kiadó képviselőjét és a mű szerzőjét is. Ezzel a szakértői véleményekben megfogalmazódott problémák, kérdések közvetlen tisztázását biztosítják.

A jóváhagyó bizottság számára 4 hónap áll rendelkezésre, de szükség esetén ez 2 hónappal meghosszabbítható. A tankönyvjóváhagyás szolgálja a tankönyvek első minőség-ellenőrzését.

A jóváhagyáshoz a tankönyvrendelet szempontsora ad:

1. A jóváhagyás elsődleges szempontja a *tantervnek való megfelelés*. Ez azonban Ausztriában nem jelenti azt, hogy a könyvnek a teljes tantervi anyagot tartalmaznia kell. A tankönyv a tantervi követelmények egy részének kielégítésére szolgál, bizonyos feladatokat a pedagógusok önálló munkájával, illetve más taneszközökkel, médiumokkal is teljesíteni lehet. A jóváhagyó bizottságoknak jelentéseikben ki kell térniük a tantervi megfelelésre, illetve jelezniük kell az eltéréseket.
2. Fontos cél, hogy a tankönyv készítse *aktivításra, öntevékenységre* a tanulókat. Ez nem azt jelenti, hogy munkatankönyvet kell készíteni, hanem azt, hogy a szerző külön szövegrészekkel, ábrákkal, kérdésekkel fejleszteni tudja a tanulók tudását, képességeit.
3. A könyv tartalmában meg kell, hogy feleljen a *tudományosság elvének*. Ehhez a követelményhez kapcsolódva fontos szempont a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevétele.
4. A könyvek megfelelnek az *osztrák nemzeti sajátosságoknak*. Ez a feltétel az utóbbi időben kiegészült az *európai sajátosságokkal*.
5. A könyvnek alkalmasnak kell lennie az *állampolgári nevelésre*.
6. Kulcskérdés a könyv *nyelvezete*. Itt ismét megjelenik feltételként az életkori sajátosságoknak való megfelelés. Ez nem csupán a nyelvhelyességet jelenti, hanem azt is, hogy a nyelv megértéséhez egy adott korcsoportnak megfelelő legyen a mondatok hossza, a szakkifejezések, adatok mennyisége stb. Ez utóbbi feltételt a rendelet nem számszerűsíti, a vélemény a pedagógiai gyakorlat alapján adódik.
7. Végül követelmény, hogy a tankönyv megfeleljen a *célszerűség elvének*. A könyvek pedagógiai értékelése során figyelembe kell venni a terjedelmet, a formátumot, a betűméretet, a könyvkötést, az illusztrációk számát, a művészi értéket, valamint ezekkel összefüggésben a tankönyv árát.

¹¹ Lásd Az 1974-es oktatási törvény (*Schulunterrichtsgesetz* 14.§, 15§.)

A tankönyvek gazdasági szempontok szerinti megfelelését minden egyes könyvre külön kell megvizsgálni. Nincs árkorlát. A kiadónak nyilatkoznia kell a könyv előállításával, forgalmazásával kapcsolatos összes költségéről. Ezt számlákkal is igazolnia kell. Ha a jóváhagyást megadó illetékes hatóság elfogadta az árat, a pénzügyminisztérium még mindig bekérheti a szerződéseket, számlákat.

A költségvetésben pontosan meg kell adni a tervezett példányszámot. Az árkalkulációt a könyv használatában érintett populáció 50 százalékára kell tervezni.

Ez az eljárás bonyolult, de előnye, hogy a könyv ára nem szakad el teljesen a könyv előállításának tényleges költségeitől. Ezért a kiadók a szükséges, de kisebb példányszámú könyveket is nagyobb veszteség nélkül tudják gyártani.

A tankönyvtámogatás rendszere, finanszírozás

Ausztriában a *Schulbuchaktion* (Tankönyvakció)¹² egy családpolitikai és képzéspolitikai szolgáltatás, amely enyhíti a szülők gyermekeik oktatásából eredő anyagi terheit és hozzájárul az esélyegyenlőség minél nagyobb fokú érvényesüléséhez. Ezeknek az akcióknak a keretein belül 1973 óta az osztrák iskolák tanulói a szükséges taneszközökhöz (10% szülői önrészesedés mellett) ingyenesen juthatnak hozzá.

A Szövetségi Gazdasági, Családügyi és Ifjúságpolitikai Minisztérium a program megszervezéséért és a finanszírozásáért felel, míg a Szövetségi Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium a pedagógiai ügyeket, a didaktikai irányvonalak meghatározását és a tantervi követelményeket koordinálja.

Projekt partnerekként a *Schulbuchaktion* résztvevői még a különböző szakmai szövetségek, a tankönyvkiadók és a tankönyvkereskedők is. Az IT-szolgáltatásokról megbízásos alapon a szövetségi számítástechnikai központ gondoskodik (*Bundesrechenzentrum*).

A *Schulbuchaktion* szolgáltatásait¹³ valamennyi állami alap- és középfokú oktatásban tanuló, valamint a tankötelezettséget magániskolában és otthoni tanulóként végző tanuló is igénybe veheti.

A tankönyveket a tankönyvlistákról (alaplista az iskolai tankönyvek és külön függelék a szakkönyvek számára) az iskolaformáknak megfelelően egy főre meghatározott költségkeretek figyelembevételével rendelik meg az iskolák.

A könyvek mellett a könyvekhez internet segédletek, CD-ROM-ok, DVD-k, audió-CD-k és egyéb taneszközök is rendelhetők. Ezeknek azonban meg kell felelniük az iskolaformákra elfogadott tanterveknek és a modern pedagógiai követelményeknek.

¹² A *Schulbuchaktion*-t az osztrák Szövetségi Gazdasági, Családügyi és Ifjúságpolitikai (*Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend*) valamint a Szövetségi Oktatási, Művészeti és Kulturális minisztériumok (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*) tartják fenn.

¹³ Ausztriában egy tanévre kb. 6000 iskola 1,2 millió tanulója részére, összesen 8,2 millió új tankönyvet, 8000 egyéb művet forgalmaznak. Ennek éves költsége körülbelül 100 millió eurót jelent.

Az iskolák a hivatalos jegyzéken lévő könyveken, segédeszközökön kívül, egyéb tankönyveket is rendelhetnek a tankönyvrendelési költségkeret terhére, a keret 15 százalékáig.

Az egy tanulóra jutó tankönyvkeret az a legnagyobb összeg, amilyen értékben számára tankönyvet és taneszközt lehet rendelni. Ez az összeg iskolatípusként és iskolaszintenként különböző. Jelenleg az egy tanulóra eső maximális összeg 50 és 211 euró között változik.¹⁴ A szülők által viselt önrész ennek megközelítőleg 10 százaléka, jelenleg 5,8 és 23 euró között lehet.¹⁵

Külön maximális összegeket határoztak meg azok számára, akik hitoktatásban részesülnek, továbbá a nem német anyanyelvűek anyanyelvi oktatásához, valamint a kétnyelvű oktatás tankönyveinek és egyéb taneszközeinek rendelésére.

Az ingyenes tankönyvek a tanulók tulajdonát képezik. Amennyiben a tanulók úgy gondolják, akkor azokat visszaadhatják az iskolának, azonban ez nem kötelező. A visszaszolgáltatott tankönyvek és a taneszközök az iskolákban újra felhasználhatók, hasznosíthatók. Ez nagyobb mozgásteret biztosít az iskolák számára. Ha egy iskola az egyik tanévben beszedi a használt tankönyveket, és ezért kevesebbet rendel a megfelelőkből, akkor marad pénze arra, hogy megvegyen drágább, de az oktatásban hasznos más tankönyveket is.

A tankönyvek és taneszközök rendelése a Schulbuchaktion online internetes felületén keresztül történik.

A „Schulbuchaktion Online” 2001 óta a tankönyvek és taneszközök rendelése és számlázási folyamata (Schulbuchaktion) lebonyolításának központi eszköze. A 2009/2010-es tanévben a folyamatok hatékonyságának további növelése érdekében bevezették az elektronikus fizetési módot is, amely a korábbi tankönyvátutalások helyébe lépett. A tankönyvrendelések online lebonyolítása, valamint a tankönyvek digitális tartalomfejlesztése tekintetében Ausztria az uniós tagállamok között élenjár.

Iskolai tankönyvhasználat

A tankönyvek az oktatásban elfoglalt szerepük szerint igen különbözők lehetnek. Többnyire olyanok, amelyek egyszerűen tartalmazzák a tantervben előírt tananyagot vagy annak egy részét, és magyarázatokkal, kérdésekkel, feladatokkal segítik a megértést, a gyakorlást, illetve összefoglalásaikkal az ismétlést. Mások az új pedagógiai környezetben, az eszközök integrált felhasználásának irányítására is szolgálnak. Ily módon vesznek részt a tartalom elsajátításában, illetve a fejlesztési feladatok ellátásában.

Az iskolákban tantárgyi, szakmai munkaközösségek tevékenykednek. A tankönyv kínálatból a szakmai munkaközösségek választják ki a számukra leginkább megfelelő tankönyvet. Döntésük elsősorban szakmai szempontú, ami azt jelenti, hogy a tantervi témának, vagy

¹⁴ Höchstgrenzen für die Durchschnittskosten pro Schüler (Limits) 2010/2011. www.bmukk.gv.at/medienpool/15776/0809-limitvorinformation.pdf.

¹⁵ Schulbuch-Selbstbehaltbeträge im Schuljahr 2010/11. www.bmukk.gv.at/medienpool/18974/1011-selbstbehalte.pdf.

fejlesztési, képzési feladatnak legjobban megfelelő könyvet választják, figyelembe véve az ahhoz kapcsolódó egyéb taneszközöket is. E mellett döntésüket befolyásolja a költség-takarékossági szempont is. Az iskolai szakmai munkaközösségeknek igen fontos szerepük van az intézmény minőségbiztosításában is. Munkájukkal (a pedagógiai munkához szükséges információk felkutatása, beszerzése, saját továbbképzésük megszervezése, iskolai tudásfelmérések elvégzése és értékelése stb.), amelynek része a tankönyvek kiválasztása is, biztosítják az iskolán belüli oktatási, nevelési munka minőségét.

Az oktatásban a minőségellenőrzés is kiemelt feladat. Ausztriában igen jól felépített iskolafelügyeleti (*Schulinspektion*) rendszer működik. Minden tartományban tevékenykedik egy oktatási tanács (*Landesschulrat*), és ezen belül az egyes kerületeknek is van oktatási tanácsa (*Bezirksschulrat*), melyhez általános és szakfelügyelők (*Schulispektorinnen und Schulinspektoren*) tartoznak. Ők felügyelik az iskolákban folyó munkát, és véleményükkel – ilyen irányú igény esetén –, segítik a munkaközösségeket a tankönyvválasztásban is. Ezen kívül az iskolákban tapasztaltak alapján véleményükkel, javaslataikkal segítik az oktatási minisztérium (lásd Szövetségi Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium) munkáját.

Új médiumok használata Ausztriában

Az új médiumok bevonása az oktatáspolitikába Ausztriában is nagy kihívás. Egyelőre azonban néhány pozitív példától eltekintve a digitális médiumok lehetőségeit nem használják ki az osztrák alap- és középfokú oktatási intézmények. Ennek több oka van. Először is az iskolák számítógépes felszereltsége hiányos, a tanárok nem elég képzettek a digitális médiumok használatában, nem elegendő számban vannak jelen a piacon az iskolák mindennapi oktatási gyakorlatában alkalmazható tanítási és tanulási szoftverek.¹⁶

Ennek ellenére az osztrák oktatáskutatók széles körben foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy vajon a digitális médiumok milyen hatással lesznek a hagyományos taneszközök, valamint tankönyvek jövőbeni használatára.

A kérdéseikre még nincs egyértelmű válasz. Egyelőre azonban úgy néz ki, hogy Ausztriában a tankönyv még hosszú ideig jelentős szereplő marad az oktatásban.¹⁷

NÉMETORSZÁG

A Német Szövetségi Köztársaságban az oktatáspolitikai alapelvei központilag meghatározottak. A törvény alapelveként fekteti le, hogy a tanulók anyagi és szociális helyzetüktől függetlenül bármilyen taneszközhöz, tankönyvhöz hozzájussanak. Ezek költségeit az állami iskolákban vagy egyáltalán nem vagy csak részben kell a tanulónak viselniük.

¹⁶ Schartner Christian: *Schulbuch und Neue Medien – Thesen zur Diskussion*. Projektzentrum Compäd, 2009. http://www.eduhi.at/dl/o3tel_09.pdf.

¹⁷ Schartner Christian: *Schulbuch und Neue Medien – Thesen zur Diskussion*. Projektzentrum Compäd, 2009. http://www.eduhi.at/dl/o3tel_09.pdf.

Központi alapelvekre alapozva a német oktatáspolitikai szövetségi, tartományi szinten szabályozott. Minden tartománynak külön oktatási minisztériuma, minisztere és saját oktatáspolitikája van.

Tartalmi szabályozás

A tartalmi szabályozás alapja a tanterv. Minden tartománynak saját tanterve van, amelyet a Német Szövetségi Köztársaságban központilag meghatározott alapelvekre, fejlesztési területekre, kompetenciákra alapozva dolgoznak ki.

A tantervek tantárgyanként, tanévekre bontva megszabják a kötelező fejlesztési területeket, a tartalmat és a követelményeket. A legtöbb tantervben jelzik, vagy ajánlják az anyag feldolgozásához szükséges órakeretet is, és pedagógiai, módszertani ajánlásokat is megfogalmaznak.

A tanterv Németországban is döntő fontosságú a tankönyvek jóváhagyása szempontjából.

Tankönyvkiadás és forgalmazás

Németországban számos kiadó működik a különböző tantervek következtében, amely azt is eredményezi, hogy egy iskolatípusra vonatkoztatva rendkívül sok tankönyv van a piacon.

A legnagyobb tankönyvkiadók:

- Ernst Klett Kiadó Stuttgartban;
- Cornelsen Kiadó Berlinben;
- Westermann Kiadócsoporthat Braunschweigben.

Ez a három konszern osztja fel maga között az iskolai könyvpiac 90 százalékát. A piac maradéka körülbelül 70 független kiadóból áll, amilyen például a *Buchner Kiadó*, a *Mildenerger Kiadó* és a *Stark Kiadó*.¹⁸

A tankönyvkiadók legalább 40 ezer különféle iskolai könyvet árúsítanak.

A Német Szövetségi Köztársaságban a tankönyvforgalmazás is tartományi rendszerben történik. Az iskola megrendeli a könyvet a tankönyvjegyzék alapján, megállapodik egy kereskedővel, akiben megbízik, a kereskedő a kiadótól átveszi a könyvet és ellátja az iskolát. A megrendelés és fizetés is eltérő tartományonként. Történhet online, de történhet hagyományos módon is.

A legnagyobb német kiadók multinacionális vállalatok. Tevékenységük, egész Európára kiterjed.

¹⁸ A szakképzési iskolai könyvpiacot az *EINST Képzési Kiadó* uralja, amelyben korábban önálló szakképzési kiadók egyesültek, mint a *Stam Kiadó*, a *Gehlen Kiadó*, a *Kieser Kiadó* és mások. Kisebb szakképzési kiadók az *Európai Oktatási Eszközök* Haanban és a *Merkur Kiadó* Rintelnben, valamint a *Handwerk* és a *Technik Kiadó* Hamburgban.

Tankönyvjóváhagyás Németországban

Németországban csak az illetékes tartományi minisztérium által jóváhagyott taneszközöket lehet az iskolákban használni. Kivételt képeznek a tanárok által előállított saját anyagok.

A tankönyvek elbírálására vonatkozó alapelvek közösek.

Ezek alapján dolgozza ki minden tartomány a saját jóváhagyási eljárásának szabályait. Az engedélyeztetést is tartományonként végzik, eltérő előírások szerint. Minden tartományban a bíráló döntő szempontja a tartományi tantervnek való megfelelés. A tartományi minisztérium jelöli ki azt a szakértői bizottságot, amely a kiadott irányelvek alapján minősíti a benyújtott könyvet.

Németországban általában csak kész tankönyveket lehet jóváhagyni, de ez alól, különösen az utóbbi időben, több kivételt is tesznek. Ennek oka az oktatási tartalom gyors változása bizonyos műveltségi területeken, különösen a szakképzésben.

A szakértői javaslatokat a minisztérium, a pedagógiai intézettel együttműködve ellenőrzi és dönt a kiadvány tankönyvjegyzékre kerüléséről. A szakértői bizottság tagjai gyakorló tanárok és felsőoktatási szakértők. A szakértői névsor nem nyilvános.

A tankönyvek vizsgálata 3-tól 6 hónapig tarthat. A jóváhagyási kérelem benyújtásának határidejét a használatba vételt megelőzően az egyes tartományok önállóan szabják meg.

A tartományi minisztériumok a már jóváhagyott tankönyvekre is fenntartják a jóváhagyás megszüntetésének jogát, ha a könyv a továbbiakban már nem felel meg a szakmai, pedagógiai, és didaktikai követelményeknek, továbbá, ha a tanárok, illetve szülők esetleg a jóváhagyás során fel nem fedezett hibákat jeleznek.

Ha egy könyvet nem hagynak jóvá, akkor a minisztériumnak az elutasítás okát indokolnia kell.

A kiadó kérésére a minisztérium a könyv vizsgálatáról készült véleményezést megküldi a kiadónak, a bírálók megnevezése nélkül, azzal a feltétellel, hogy a véleményt a kiadó nem hozza nyilvánosságra.

Az engedélyezési eljárás díjköteles. A díj mértékét az államigazgatási eljárások díjazására vonatkozó törvény alapján állapítják meg. Általában a jóváhagyási díj hússzorosa a vizsgált tankönyv árának. Ennek az összegnek a 80 százaléka a szakértők díjazására, 20 százaléka a jóváhagyási folyamat adminisztrációjára szolgál.

Észak-Rajna-Vesztfália (NRW)¹⁹

A taneszközök engedélyezését a tartományi Iskola, Ifjúsági és Gyermekegy Minisztérium (*Ministerium für Schule, Jugend und Kinder*) szabályozza.

Minden évben elkészül egy tájékoztató, ami a taneszközökre vonatkozó szabályozást tartalmazza. Ez általában három fő részből áll: (1) a jogszabályi előírásokból, (2) a tanulók

¹⁹ Zulassung von Lernmitteln. RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 3. 12. 2003 (ABl. NRW. 2004 S. 9).

támogatásából és a fizetendő önrész ismertetéséből, valamint a (3) tankönyvek jóváhagyásából és az arra a tanévre jóváhagyott taneszközök jegyzékéből.

A rendelet taneszköznek nevez mindent, ami a tanulók úgynevezett integrált tanulási környezetéhez tartozik, amit az oktatásban folyamatosan használnak. Ide tartoznak a különböző médiumok, beleértve a tankönyveket is. Az iskola csak engedélyezett taneszközöket használhat.

Az engedélyezés feltétele, hogy a taneszköz feleljen meg:

- az oktatás központilag meghatározott irányelveinek, a tanterveinek és előírásainak, valamint az alkotmánynak;
- a tudomány jelenlegi ismereteinek;
- legyen alkalmas a közösségben és az egyéni tanulásban történő alkalmazásra;
- ne kész ismereteket adjon, hanem segítse, irányítsa a tanulókat az ismeretek önálló felfedezésére;
- csak olyan taneszközöket lehet engedélyezni, amelyek a tanulók számára egy teljes tanévben, a gimnáziumok esetében teljes félévben, megfelelő, költségtakarékos oktatást biztosítanak.

Az engedélyezést a kiadók kérik. A kiadó beküldi a bíraltatni kívánt taneszközt a bíráló bizottsághoz egy rövid nyilatkozat kíséretében. A nyilatkozat szövegét mellékeljük (lásd 1. sz. melléklet), ugyanis van olyan könnyített jóváhagyási eljárás is, ahol a benyújtott könyvet nem vizsgálják, a nyilatkozat önmagában elegendő a jóváhagyáshoz.

Az engedélyezést a minisztérium hivatalos jegyzéken nyilvánosságra hozza. A jegyzék onlineen érhető el.

A megadott engedély visszavonható, ha a taneszköz nem felel meg a kiadó által adott nyilatkozatban foglaltaknak. Ez esetben a taneszközt a jegyzékből törlik.

Észak-Rajna-Vesztfáliában háromféle jóváhagyási eljárás létezik:

1. iskolai szintű engedélyezés (ún. *Pauschale*),
2. egyszerűsített eljárás,
3. szakértői eljárás.

A jóváhagyási eljárás függ attól is, hogy az eszköz mely iskolatípus és szakterület számára készült. A minisztérium jegyzékben adja meg, hogy mely esetben, melyik eljárást kell lefolytatni.

Az *iskolai szintű engedélyezés* a legegyszerűbb. Ez esetben ugyanis az érintett iskola maga vizsgálja meg, hogy a taneszköz megfelel-e a jóváhagyás feltételeinek.

Általában ezen a módon lehet engedélyeztetni az atlaszokat, a szótárakat, lexikonokat, bibliákat, katekizmust, imakönyveket, dalos- és szakácskönyveket, valamint a tudományos irodalmat.

Ugyancsak iskolai eljárással lehet jóváhagyni azokat a kiegészítő médiumokat, amelyeket csak bizonyos anyagrészekhez, időnként alkalmaznak.

Az egyszerűsített eljárás esetében az engedélyt részletes vizsgálat nélkül, a kiadó nyilatkozata alapján adják ki. Az ilyen eljárással jóváhagyott taneszközöket a minisztérium időnként szűrőpróba szerint ellenőrzi. Ha az iskolafelügyelet kételyt fogalmaz meg valamely eszközzel kapcsolatban, akkor a minisztérium lefolytatja a szakértői eljárást, és ennek eredményeként hagyja fent, vagy veszi le a kiadványt a jegyzékről.

A szakértői eljárás esetében a minisztérium részletes szakértői véleményt kér a taneszközzel. Ez előkészítésül szolgál a minisztériumi döntés meghozatalához. A döntés lehet engedélyezés, vagy feltételekhez kötött engedélyezés, amely bizonyos határidőn belüli változtatást igényel, illetve lehet elutasítás.

A szakértőket a minisztérium bízza meg. Az összeférhetetlenség kizárása érdekében a szakértőnek nyilatkoznia kell arról, hogy elfogulatlan, a munka elvégzésével kapcsolatban összeférhetetlenség nem áll fenn. A szakértő díjazását a minisztérium intézi, de a kiadónak kell ezt a költséget fedeznie. A díj mértékét törvény szabályozza.

Az általános iskolák (*Gesamtschule*) számára a szakértői eljárást kell indítványozni. Ebbe nem tartozik bele a középiskola első fokozata (*Sekundarstufe I.*), amely a tanulók életkorát tekintve, megegyezik az általános iskola felső évfolyamán tanulókéval.

Az egyházi iskolákban használt taneszközök engedélyezése az illetékes egyházi hivatallal együttműködve történik.

Baden-Württemberg²⁰

Baden-Württembergben a közoktatásban részt vevő iskolákban általában csak engedélyezett tankönyveket lehet használni. A tankönyvek engedélyezését a Tartományi Iskolafejlesztési Intézet (*Landesinstitut für Schulentwicklung*) végzi. Az egyházi iskolák tankönyveinek engedélyezése az illetékes egyháziügyi hatóság keretein belül történik.

A baden-württembergi tankönyv-engedélyezési rendelet (*Verordnung des Kultusministeriums über die Zulassung von Schulbüchern*) egyike a legrészletesebb, legterjedelmesebb a 16 tartomány tankönyvrendeletei közt.

Baden-Württembergben a tankönyv olyan nyomtatott könyv, amit az oktatásban folyamatosan, egész tanévben használnak és lefedi az adott szakterület egész évi tananyagát. A tankönyvjóváhagyást külön rendelet szabályozza, amely nem tér ki az egyéb taneszközökre. Egyedül a digitális médium tartozik ide, ha az szervesen kapcsolódik a tankönyvekhez.

Tankönyvnek számít a szöveggyűjtemény, az atlasz és a tankönyvhöz használt kiegészítő anyag is, ha azt egész évben használják.

A tankönyvjóváhagyás szempontjai itt is azzal kezdődnek, amit már az észak-rajna-vesztfáliai jóváhagyásnál felsoroltunk: megfelelés az alkotmánynak, az oktatási alaptörvénynek, a tartományi tantervnek és előírásoknak.

²⁰ *Verordnung des Kultusministeriums über die Zulassung von Schulbüchern.* (Schulbuchzulassungsverordnung) Vom 11. Januar 2007. Baden-Württemberg.

Ezt azonban követi egy hosszú tartalmi, módszertani, nevelési szempontsor, ami ki-egészül nyelvezeti, ábrázolási, terjedelemre vonatkozó követelményekkel, és a tankönyv technikai kivitelezésére vonatkozó előírásokkal is. Például kikötés, hogy a könyvek olyan technikai eljárással készüljenek, hogy a célnak megfelelő alkalmazás mellett legalább 5 évig használhatók legyenek.

A jóváhagyási eljárást ebben a tartományban is a kiadó kezdeményezi.

A kérelmet a vizsgálandó kiadvánnyal együtt, a Tartományi Iskolafejlesztési Intézethez kell benyújtani egy adatlap és kiadói nyilatkozat kíséretében. A nyilatkozatban lényegesen több adatot kell megadni, mint az észak-rajna-vesztfáliai nyilatkozatban. Nyilatkoznia kell, hogy a könyv alkalmazható-e más iskolatípusokban, más szakmacsoportokban, továbbá, hogy erre a könyvre azonos vagy hasonló formában indítottak-e már jóváhagyási eljárást. Ha több tanévre szóló tankönyvsorozat egy tagjáról van szó, akkor meg kell adni a teljes sorozat tematikáját, módszertani elképzelését is.

Ha a tankönyvet makett vagy nyomdakész kézirat formájában nyújtanak be, meg kell adni a megjelenés pontos dátumát, illetve a formai megoldás látványtervét. Továbbá meg kell adni a tankönyv tervezett árát is. Nyilatkoznia kell, hogy a szóban forgó mű végső formájában van, azon már nem változtatnak.

Ha egy könyvet több iskolatípusra is jóvá kívánják hagyatni, akkor az adatokat és a nyilatkozatot annyi példányban kell beadni, ahány iskolatípusra ajánlják.

A tankönyv-jóváhagyási eljárást végző bizottságban részt vesznek a szülők képviselői is, véleményezési joggal.

Az engedélyezésről, a tartományi jóváhagyásról a Tartományi Iskolafejlesztési Intézet javaslatára a minisztérium dönt. A döntés megjelenik a minisztérium hivatalos lapjában.

Itt is lehetséges egyszerűsített eljárás, szűrőpróbaszerű ellenőrzéssel. Ezt a Szülői Tanács is kezdeményezheti.

A rendelet szabályozza a bizonyos változtatásokkal megjelenő utánnyomott tankönyvek jóváhagyását is. A változtatás okát ismertetni kell, és a megváltoztatott részeket be kell nyújtani.

A jóváhagyás díjazását itt is a közigazgatási törvény szabályozza.

A jóváhagyás háromféle módon jöhet létre.

1. Jóváhagyottnak tekinthetők azok a művek, amelyekről a kiadó nyilatkozik, hogy a mű megfelel a jóváhagyáshoz előírt feltételeknek. A rendelet felsorolja azokat az iskolatípusokat, amelyek könyvei részben, vagy teljesen mentesülnek a jóváhagyási eljárás alól (ez az ún. *Zulassungsfreiheit*).

Példaként felsorolunk néhány kiadványt, amely vagy az iskola sajátossága, vagy a művek szakiránya, műfaja miatt mentesül a jóváhagyási eljárás alól.

- A vakok, a mozgássérültek, a hallássérültek és a különböző fokú szellemi fogyatékosok tankönyvei.
- A szakiskolai, szakelméleti és gyakorlati oktatás könyvei (de például, nem vonatkozik ez a mentesség a pedagógiai, a nevelési-tanácsadó képzés pszichológia, szociológia, didaktika stb. könyveire).

- Ugyancsak nem kell jóváhagyni a tankönyvhöz kapcsolódó munkafüzeteket, kiegészítő anyagokat, szöveggyűjteményeket (kivéve ez utóbbit, ha azt például tankönyvként, olvasókönyvként használják), feladatgyűjteményeket, táblázatokat.
 - Akkor is el lehet tekinteni a jóváhagyási eljárástól, ha egy iskolatípusba vagy szakirányú képzésbe, nagyon csekély a tanuló létszám. Ez az engedmény azonban visszavonható. Ezekben az iskolákban az iskolai munkaközösség felelős az alkalmazott könyvekért.
2. A rendelet külön felsorolja azokat a kiadványokat, amelyeket egyszerű véleményezéssel jóvá lehet hagyni. Ilyenek például azok a történelem és etika könyvek, amelyeket a reáliskola gazdasági, társadalomismereti szakirányú vagy a nevelési, pedagógiai szakirányú iskolákban használnak.
3. Bizonyos iskolatípusok, bizonyos könyveit részletes szakmai vizsgálat alapján hagyják jóvá. Ez az eljárás általában a történelem, társadalomtudományi területek tankönyveire, egyes gazdaságtudományi tankönyvekre, illetve a pedagógiai, nevelési szakterület iskoláinak tankönyveire vonatkozik.

Tankönyvfinanszírozás

Az oktatás esélyegyenlőségre vonatkozó központi alapelve tartományi szinten a tartomány oktatási minisztériumának jogszabályaiban „taneszköztámogatás” (*Lernmittelhilfe*) és „taneszközsabadság” (*Lernmittelfreiheit*) címen jelenik meg.

A tankönyvek és taneszközök költségeit az iskolafenntartó (*Schulträger*) viseli. A fedezetet a tartományi költségvetésből és a szülői önrészből kapja. A tankönyveket és a jóváhagyott egyéb taneszközöket az iskolafenntartó vásárolja meg, és ezek az iskola tulajdonába kerülnek. A diákok ezeket kölcsön kapják (néhány tartományban a zsebszámológépeket is).

Tartományonként különböző mértékű hozzájárulást kérnek a szülőktől. Ez 10 százaléktól, önkéntes alapon akár 50 százalékgig terjedhet. Az oktatásban fogyóeszköznek számító eszközöket (füzet, ceruza, festék, gyurma, rajzeszközök stb.) a szülők vásárolják, de vannak tartományok, amelyekben a tanulók ezt is ingyen kapják. A magániskolákban, ahol tandíj van, lehetőség van arra, hogy a tanulók az összes taneszközt ingyen kapják, de ez nem kötelező az ilyen iskolák számára sem.

Iskolai tankönyvhasználat

Németországban, az iskolában a tankönyveknek ma is jelentős a szerepe, és itt is, mint Ausztriában egyre inkább kezdenek tért hódítani a digitális taneszközök. Elképzelhető az is, hogy bizonyos tartományok, bizonyos iskolákban a tankönyvek használatát háttérbe szorítják a tanárok által készített anyagok.

A tankönyvek pedagógiai, didaktikai céljukat tekintve, ugyanazon a műveltségi területen is igen különbözők lehetnek. Mivel a tartományok oktatáspolitikai elképzelései eltérőek, tartalmi és feldolgozási sorrendjükben sem egyeznek meg.

Az iskolákban, Németországban is működnek szakmai munkaközösségek. Szerepük az iskola szakmai munkájának irányításában, első ellenőrzésében és a tankönyvválasztásban jelentős. Természetesen a tankönyvválasztást gazdasági szempontból az illető tartomány oktatáspolitikája a finanszírozáson keresztül is befolyásolja.

A tankönyvekre árkorlát itt sincs, de a tartományonként eltérő mértékű finanszírozás gátat szab a túlköltekezésnek.

Felügyeleti rendszer Németországban is létezik, ezt is a tartományok maguk szervezik meg.

A digitális média kihívásai, e-learning Németországban

A gyerekek és a fiatalok életében egyre nagyobb szerepet játszik a digitális média (internet, chatelés, virtuális közösségek, számítógépes játékok stb.), melyet az uniós tagállamok oktatási rendszereinek, tankönyv-, és taneszköz-politikának is figyelembe kell vennie.

A digitális médiumok használata egy olyan kompetencia, amely ma már az alapoktatásból kikerülő gyerekeknél is az egyik fontos követelmény. Ezért az oktatáskutatók egy része egyetért abban, hogy az új digitális médiumok használatát be kell építeni az eddig használt tankönyvek és taneszközök közé oly módon, hogy azok nem helyettesítői, hanem kiegészítői legyenek az eddig használt hagyományos tankönyveknek.

Az, hogy ezt hogyan lehet úgy megvalósítani, hogy mindez a tanulók versenykéesebb tudásához vezessen, még számos kérdést vet fel. Például: milyen mértékben lehet egyes tantárgyaknál a tankönyv leckéinek, szövegeinek feldolgozását internetes anyagokkal, tanulószoftverekkel, e-mailekkel stb. kiváltani? Hogyan lehet beépíteni a tananyagba olyan képességfejlesztő eszközök megismerését, mint például az internet segítségével végzett kutatás? Milyen veszélyei lehetnek az internetes anyagok használatának, mire figyeljenek a tanulók? Hogyan kell átalakítani a hagyományos tankönyveket ahhoz, hogy az a digitális médiumokkal együtt optimális módon segítse a tananyag elsajátítását, és az egyéni kompetenciák fejlesztését?²¹

A szakemberek mindannyian egyetértenek azzal, hogy egy ilyen jellegű reformlépés nemcsak a digitális médiumok kifejlesztői és a könyvkiadók együttműködését teszi szükségessé, hanem a teljes oktatáspolitikai reformját (szövetségi és tartományi szinten) is szükségessé teszi, beleértve a pedagógusképzést, illetve a gyakorló tanárok tovább- és átképzését is. Németországban a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) is kiemelt prioritásként kezeli ezt a területet. A 2000 augusztusában meghirdetett „Csatlakozás elzárkózás helyett – IT az oktatásban”²² jelmonddal új programot hirdetett, amely az új médiumok elterjesztését hivatott segíteni az iskolákban, a szakképzésben (*beruf-*

21 BATZNER, Ansgar: *Digitale Medien im Schulbuch. Der Beitrag von Schulbüchern zum Erwerb von digitaler Medienkompetenz. Medienpädagogik und Mediendidaktik*, Bd. 9, Verlag Dr. Kovacs, Hamburg 2006.

22 „Anschluss statt Ausschluss – IT in der Bildung” Ld. *Neue Medien und Bildungstechnologien*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010.

liche Bildung) és a főiskolákon.²³ A kezdeményezés legfőbb célkitűzése az volt, hogy a digitális médiumok jelenlétét az oktatás minden területén növelje. Így a digitális médiumok jelenjenek meg a tanulói taneszközökben, tankönyvekhez, gyakorló és értékelő munkafüzetekhez kapcsolódóan, továbbá a tanári és tanítást segítő anyagokban, tanítási/tanulási metódusokban, és az oktatáshoz kapcsolódó adminisztráció (órarendkészítés, értékelések, statisztika stb.) terén is.

A szövetségi kormány által biztosított forrásokból olyan mintaprojekteket valósítottak meg, mint az élethosszig tartó tanulás jegyében a továbbképzési portál, vagy a hálózatos tanulási módszer, amely az internet vagy intranet összeköttetésre épül, és lehetővé teszi az egyének számára, hogy a munkájuk során jelentkező tudás, vagy kompetenciahiány esetén a hálózatba bekapcsolódva sajátíthassák el a szükséges ismeretanyagot, kompetenciákat.

Németországban jelenleg a tanítási és tanulási szoftverek széles skálája létezik, ennek ellenére nagyok a különbségek abban, hogy mely iskolában vannak jelen valóban a mindennapi oktatásban. Ezt elsősorban az iskola technikai felszereltsége és a tanárok felkészültsége határozza meg.

Centralizációs javaslatok Németországban

Németországban a tankönyvpolitika területén átalakítások és változások várhatók a jövőben, amely azzal a következménnyel járhat, hogy az eddig a decentralizációt favorizáló német modell is centralizációs elemeket von be a tankönyvpolitikába. A reform és a változtatás egyik élharcosa a kereszténydemokrata oktatási miniszter, Annette Schavan.

„Nagyon nehezen megmagyarázhatónak tartom, hogy egy ötödik osztályos matematika könyvnek miért kell tartományonként ennyi különböző változatát használni? Ha közös képzési standardokat hozunk létre szövetségi szinten²⁴, úgy gondolom, hogy több közös tankönyvet is használhatunk iskoláinkban.”

Ehhez hasonló kijelentéseivel Schavan miniszter a német politikusok, elemzők és a média köreiben is éles viták tárgyává tette a német taneszközök kérdését. A tartományi miniszterekhez hasonlóan, a liberális (FDP) frakció oktatáspolitikusa, Patrick Meinhardt, szembe szállva Schavan javaslataival, úgy érvelt, hogy „Az oktatáspolitikát jelenleg is és a jövőben is tartományi kompetencia marad.” A német pedagógus szakszervezet is kritizálta a minisztert a centralizációs tervei miatt, mert ezekben a tanári szabadság korlátozását véli felfedezni. Széles körben képviselt érv az is, hogy a rengeteg különböző tankönyv és ezzel párhuzamo-

²³ *Neue Medien und Bildungstechnologien*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010.

²⁴ A kilencvenes évek végén a német oktatási rendszerről nemzetközi összehasonlításban elvégzett kutatások és elemzések (TIMSS, PISA Study stb.) a német oktatási rendszer számos hiányosságára mutattak rá. Ettől fogva az oktatáspolitikai reformja fontos kormányzati prioritássá vált. Széles körű szakmai és politikai vita övezi a kérdést. Az egyik új irányvonal az úgynevezett Nemzeti Oktatási Standardok kidolgozása. Erről lásd *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin, 2007.

san a különböző kiadók egyidejű tevékenysége a német piacon az intenzív versenyt erősíti, amely a könyvek és segédeszközök minőségének fenntartásához elengedhetetlen.²⁵

Annette Schavan ennek ellenére kitart a tervei mellett, amelyek egyébként a német oktatási rendszer színvonalának növelése érdekében létrehozott képzési standardok, valamint hosszú távon a tanulók Németországon belüli mobilitásának a biztosításához is szükségesek. Jelenleg ugyanis, ha egy német diák egyik tartományból a másikba költözik, akkor gyakran előfordul, hogy teljesen más tankönyvekből kell folytatnia ugyanannak a tárgynak a tanulását. Az esélyegyenlőséghez és a mobilitáshoz (ami egyébként nemcsak egy német nemzeti, hanem uniós célkitűzés is) a könyvek és taneszközök nagyobb fokú egyezőségének és összehasonlíthatóságának is meg kell valósulnia. Ez persze azzal jár, hogy kevesebb kiadó, és egy-egy iskolatípust és szintet tekintve kevesebb könyv, valamint taneszköz lehet a piacon.²⁶

²⁵ „Einheitliche Schulbücher für Deutschland” <http://www.bildung-news.com/news/bildung/einheitliche-schulbuecher-fur-deutschland/>.

²⁶ U. o.

MELLÉKLET

Erklärung des Verlages zum Lernmittel		
Wir haben das Lernmittel für das Fach der		
(Teil)	(Fach)	(Schulform)
in NRW entsprechend den gültigen Richtlinien und Lehrplänen entwickelt. Das Lernmittel versorgt die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe/des Kursjahres vollständig.		
Uns ist bekannt, dass in den Schulen nur solche Lernmittel eingeführt und genutzt werden dürfen, die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW zugelassen worden sind.		
Wir haben die Regelungen zur Zulassung beachtet und bitten um Zulassung des o.g. Lernmittels.		
Wir versichern, dass das o.g. Lernmittel von uns sorgfältig geprüft worden ist und alle Zulassungsvoraussetzungen erfüllt.		
Wir beantragen die Aufnahme des Lernmittels in das „Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel in NRW“.		
Stampel und rechtsverbindliche Unterschrift		

A nyilatkozatban a következőket kell feltüntetni, illetve a következőkről kell nyilatkozni:

- A kifejlesztett taneszköz címét, a szakot és az iskolatípust, az évet/félévet, amihez készült.
- A taneszköz megfelel az NRW oktatáspolitikai előírásainak és az adott szak tantervének.
- A taneszköz tartalmazza a nevezett teljes tanév vagy teljes félév adott területen szükséges tananyagát.

Ismert számunkra (a kiadó számára), hogy az iskolákban csak az NRW Iskola és Továbbképzési Minisztérium által engedélyezett taneszközöket lehet bevezetni.

Mi az engedélyezés szabályait figyelembe vettük és kérjük a nevezett taneszköz jóváhagyását.

Biztosítjuk, hogy a nevezett taneszközt a kiadó megvizsgáltatta és az minden engedélyezési feltételnek megfelel.

Indítványozzuk a taneszköz felvételét az NRW jóváhagyott taneszközjegyzékére.

Burián Miklós

A motiváció fogalmának újabb megközelítése

Motiváció az iskolában, avagy egy feje tetejére állított pedagógia

„Az utóbbi évtizedekben a motivációkutatás látványos erősödésének lehettünk szemtanúi” – írja Józsa Krisztián (2002, 79). Dolgozatunkkal ennek a kutatásnak szeretnénk részesei lenni, miközben a már széles körben elterjedt „elsajátítási motiváció” „holdudvara” mellett a motívumok keletkezési helyét és módját is vizsgálat tárgyává tettük. Vizsgálataink zöme a nagy klasszikusok (Platón, Arisztotelész, Arisztoksenosz) sorát folytatva Lukácson keresztül egészen Kodályig jutottunk. A külföldi irodalmat főleg zenei szakemberek és kutatók tollából merítettük, akik a legutóbbi 20-30 év vizsgálati eredményeit tették közzé. Vizsgálati eredményeik megerősítettek bennünket abban a hipotézisünkben, hogy a motivációk keletkezésében elsősorban nem kognitív, hanem érzelmi faktorok játszanak döntő szerepet. A dolgozat az iskola motivációs gondjaira csak részleges megoldásokat kínál, mert azok még kidolgozásra várnak. Ugyanakkor olyan elméleti alapot sejtet, amelyre a megoldások teljesen új arzenálja épülhet.

A MOTIVÁCIÓ ÁLTALÁNOS FOGALMA

A motiváció jelentőségének kérdése egyre gyakoribb a szakirodalomban, „no larger influence on student achievement today than motivation” (BRADLEY 2011, 1). Vagy, ahogy Bo Wah Leung látja, „motivation has been regarded as a crucial factor in the effectiveness of learning” (2008, 48). Ezután tisztázzuk a motívum és a motiváció fogalmát.

„A motívum indító ok a cselekvésre” (MAGYAR ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR, 339; IDEGEN SZAVAK SZÓTÁRA, 434). Vessünk egy pillantást Nagy József definíciójára: „Az elsajátítási motívumok az elsajátítási motiváció működésének folyamatában az érdekértékelés és érdekeltiségi döntés viszonyítási alapjai” (JÓZSA 2002, 88). Nagy József szellemében Józsa a következőket írja, „az elsajátítási motívumokat kognitív motívumoknak tekintjük” (JÓZSA 2002, 88). Barret és Morgan tágabban értelmezi az elsajátítási motivációt, „az elsajátítási motiváció többdimenziós, intrinzik, pszichológiai ösztönző, amely arra készíteti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kisfokú kihívást jelentenek számára” (BARRET és MORGAN 1995, 58 – idézi JÓZSA 2002, 87).

A motívumok fogalmának tisztázása közben azért tértünk rá az „elsajátítási motiváció” fogalmára, amelyet Nagy József vezetett be a magyar pedagógiai szakirodalomba (JÓZSA, 2002, 88), mert a hazai pedagógiai kutatások zöme ezzel foglalkozik.

A motivációk fogalmi vázolásánál közös elem a célkövetés. Ebben a tekintetben különbséget tesznek intrinzik és elsajátítási motiváció között. Józsa erről így ír: „Az intrinzik motiváció [...] annyiban tágabb az elsajátítási motivációnál, hogy ez utóbbiban megjelenik a végcél, amire az elsajátítás irányul, ami a visszacsatolást adja” (2002, 88). A végcél (performance goal) és a folyamatcél (mastery learning) különbözik egymástól: a végcél megjelenítése (performance goal) a célképzés kognitív jellegét hangsúlyozza. A célképzés Csíkszentmihályinál is központi probléma: „A céltudatosság, az elszántság és harmónia összefogják az életet, és értelmet adnak neki azzal, hogy folyamatos áramlat tevékenységgé alakítják” (1997, 299).

Felvetődik a kérdés, hogy a motiváció milyen súllyal szerepel az oktatásban. „The present educational crisis is not merely a matter of poor performance...rather schools face a crisis in motivation” (COVINGTON 1988, 17 – cited by BRADLEY 2004, 1).

A MOTIVÁCIÓ ÉS A CÉLOK KAPCSOLATA

A motiváció és a célok kapcsolata érdekes gondolatokat vet fel. „A legújabb kutatások már túllépnek a különálló célkategóriák vizsgálatán”, hivatkozik Józsa Hidi, Harakiewicz (2000) és Pintrich (2001) kutatásaira (2002, 94). Az áramlat élmény céljaival kapcsolatban Csíkszentmihályi is behatóan foglalkozik, bár önmagával kerül ellentmondásba, amikor arról ír, „világos célok és folyamatos visszacsatolás” (1997, 90). Ugyanazon az oldalon felteszi a kérdést, „Miért csinálom ezt? Ismételten megkérdőjelezzük cselekedeteink szükségességét. Az áramlatban azonban nincs szükség visszaigazolásra, mert a tevékenység mintegy mágikus módon magával sodor minket” (1997, 90). Tehát egyszer kell a cél, máskor az áramlat a célt is „elsodorja”? Az áramlatélmény a motiváció speciális esete, a tökéletes élmény állapota. „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk (flow)” (1997, 70).

A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ELSAJÁTÍTÁSI ÖRÖM

Az élmények, az elsajátítási öröm (mastery pleasure – JÓZSA 2002, 92), a tudós jutalma, a folytonos újat keresés önmagában is jutalmazó (JÓZSA 2002, 94), a pedagógiai megújulás fontos momentumaihoz tartozik. Miért van szükség élménypedagógiára? „students are not typically motivated by coming to school each day (OMROD, 2008), educators should make working to increase student motivation a priority” (SANDENE 1977; WIESEMANN & HUNT 2008 – cited by BRADLEY 2011, 5). A napi iskolába járás kényszerét csak komoly pedagógiai tudással lehet ellensúlyozni.

A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ISKOLA

Paradoxonnak tűnik a jól és előre megszervezett célok tudatosítása, módszerek, stratégiák alkalmazása olyan gyerekeknél, akik azokkal érzelmileg nem tudnak azonosulni. „A tanulást kívülről jövő elvárások irányítják (extrinzik motiváció – saját kiegészítésünk), és az új dolgok elsajátításának izgalma fokozatosan eltűnik” – írja Csíkszentmihályi (1997, 80).

A felsőbb osztályosok motivációhiányáról, kiüresedéséről beszél Csikos Csaba (2012), Józsa Krisztián (2002), Réthy Endréné (2002). Ennek egyik nyilvánvaló oka a tinédzser szellem öntudatosodása, szabadság utáni vágya. Felismeri, amint Csíkszentmihályi fogalmaz „függetlenné kell válnia társadalmi környezetétől (jelen esetben az iskola irányításától – saját megjegyzésünk), hogy ne kizárólag ennek a környezetnek a jutalmai és büntetései irányítsák életét” (1997, 39). A kisiskolás még lelkesedik osztálytanítójáért, mert mást nagyon nem ismer. Elfogadja annak gondoskodását, irányítását, jutalmait, büntetéseit. Később azonban, mivel több pedagógus jelenik meg a színen, döntenie kell, hogy melyik mellé áll, melyiket fogadja el. Ha összezavarodik, akkor letargiába süllyed, élményeit, tapasztalatait inkább kortársaival vitatja meg az iskolában vagy az utcán. A tudatába áramló információ nem összegeeztethető céljaival, érzelmileg eltávolodik az iskolától.

A MOTIVÁCIÓ, AZ ÉRZELEM ÉS AZ ELME KAPCSOLATA

Elérkeztünk ahhoz a pillanathoz, amikor a motívum és a belőle épülő motiváció fogalmakörét közelebbről is megvizsgáljuk. A valóságban soha nem egyetlen motívum keletkezik, hanem azok számtalan sokasága. Lehetnek cél nélküli motívumok (futó ember példája – McCall 1995, idézi JÓZSA 2002, 94). Érzelmi impulzus származhat egy-egy múltbeli siker vagy kudarc nyomán, amelyre vagy amelyekre az egyén szívesen vagy nem szívesen emlékezik. Csíkszentmihályi erről így ír: „akinek nincs emlékezete, megfosztatik az élményektől” (1997, 174). Hogy a mastery pleasure a megelégedettség milyen fokával társul, az impulzus erősségétől függ. Az emlékkép általában érzelemmel színezett. Felidézéskor célokkal társulhat, amelyek egykori élményeinek megismétlésére készítetik. Ezek a célok maradhatnak tudat alatt, válhatnak félig tudatossá, vagy felemelkednek a tudatos mezőbe. Mindenképpen motiváció jön létre, de valójában nem a célok hoztak létre olyan érzelmi impulzust, amelyek motívummá vagy motivációvá kovácsolódtak, hanem valamilyen érzelmi állapot, öröm, bánat, kudarc, elégedettség volt a motiváció forrása. Ezek után megkockáztathatjuk azt a feltevésünket, hogy nem a kogníció nemzi a motívumokat, mint ahogy azt az empirista pedagógia hirdeti. Sőt hozzátehetjük, hogy felfogásuk egy fejre állított pedagógiához hasonlítható, mert az okot felcserélik az okozattal. A tantervi követelmények, célok, akármilyen jól megtervezettek is, aligha alkalmasak a tanulók motiválására. Viszont olyan motívumok impulzálásával, amelyeket a tanuló saját érzelmei közé fogad, iskolai követelményeket lehet megvalósítani. Ilyen irányú javaslatainkat korábbi dolgozatainkban már előterjesztettük (lásd Irodalom). Az érzelmek végtelen száma miatt általánosítható recept alig van, sőt diffúz jellegük miatt rendszerbe sem foglalhatók.

Ezért vannak kételyeink Nagy József rendszerelméletének idevágó tételeivel: önszabályozó, önfejlesztő rendszer (2010).

Impulzus születik, ha az elmét kimozdítjuk nyugalmi állapotából, amely Csíkszentmihályi szerint a káosz (1997, 172). Az elme motiválttá válik, ha a megszokott események sorát megváltoztatjuk vagy megszakítjuk. Jó példa erre, amikor a vasúti bemondó unott, szokásos hangját mesemondással folytatja (ez csak egy kísérlet volt). Azt konstatálták, hogy az utazóközönség abban a pillanatban felfigyelt, a mese elemei kellemes élményeket, emlékeket ébresztettek bennük, megszokott hétköznapi állapotukból kizökkentek, figyelmük motiválttá vált. Egy ilyen megoldás akár egy matematikaórát is élvezetessé tehet. A megszakítás lehet egy humoros történettel, mesével, kaland ismertetésével. A gyerek figyelme éberré változik, annyira éberré, hogy maradék figyelmi energiáját egy sokkal szárazabb anyag elsajátítására is képes mozgósítani. Nem egészen világos Réthy Endréné eszmefuttatása, amikor a motivációt és az érzelmeket különálló dolgoknak titulálja. Az általa említett emocionális érzelmek (lehet másmilyen is?) eredete tisztázatlan, úgy tűnik, hogy a motivációnak sem alkotó eleme. Mint írja: „A lehetséges nyereségek közé számítható a saját képességről szerzett információ, jó jegy, dicséret, tárgyi jutalom stb.” (RÉTHY 2002, 4).

Végül is nem lehet tudni, hogy ezek egy pozitív motiváció elemei, amelyekben a kognitívitás a fővezér, vagy a motiváció érzelmi aspektusa is felmerül.

A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ IMPROVIZÁCIÓ

Az improvizáció kiemelt helyet foglal el a motivációk sorában. „Az aleatórikus játékok azért élvezetesekek, mert a kifürkészhetetlen jövő feletti uralom illúzióját adják” – írja Csíkszentmihályi (1997, 114). A cél sokszor nem jelenik meg, sőt sokszor egészen más eredmény születik, mint azt a hipotézis alapján elvárnánk. „The process often requires more attention than the product” (MAUD HICKEY 2009, 294). A folyamat az improvizációban fontosabb, mint a végtermék (a cél), írja szerzőnk. Az improvizáció a szellem szabadságát is igényli, „how to balance structure and freedom [...] in order to motivate and inspire students to be free thinkers and improvisers in a way that will serve them for a lifetime”, folytatja Maud Hickey (2009, 296). Az improvizáció örömteli élmények forrásává is válhat, „örömteli élmények akkor következnek be, mikor valaki nemcsak az előzőleg megfogalmazott elvárásait, szükségleteit vagy vágyait elégítette ki, de [...] elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még sejtelve sem volt” (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997, 79).

A fentiekből világossá válik, hogy a zenei improvizáció, az aleatória, a zeneszerzés az újat, a váratlant, az ismeretlent kereső egyed izgalmi állapota adja a motiváció kulcsát; azaz mindegyik érzelmi hangoltságú.

MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ÉRZELMI HOZZÁÁLLÁS KÉRDÉSE

Janurik Márta és Pethő Villő (2009) vizsgálatai a Waldorf-iskolákban azt bizonyítják, hogy a speciális iskolában az ének-zene órák élményszerűsége messze felülmúlja a nem tagozatos általános iskolák színvonalát. Felvetődik a kérdés, hogy mi ennek az oka?

Feltételezhető, hogy ez a színvonalkülönbség a tanárok érzelmi hozzáállásának köszönhető, aminek következtében a gyerekek érzelmi hozzáállása, motiváltsága is magasabb rendű.

A pedagógus feladatai közé tartozik, hogy olyan motívumokat találjon, amelyek összeegyeztethetők a keze alatt lévő egyén vagy csoport (osztály) elvárásaival, harmonizál azokkal.

Bandura így fogalmaz: „Teachers are required to be familiar with the student’s musical competence and motivation” (1997, cited by BO WAH LEUNG 2008, 58). Erre azért van szükség, mert mint Hargreaves írja: „Because of differences in innate potential motivation experience of certain critical periods, the take-up of musical knowledge varies from child to child” (1986, cited by MURPHY 1999, 25).

A MOTIVÁCIÓ ÉS A FOLYAMAT

A motiváció és a zene folyamat jellegű. A tétel Bergsonra emlékeztet bennünket, aki szerint a „szüntelen változó világot” folyékony fogalmak segítségével ismerhetjük meg (VICTOR 1987, 43). A zenei tevékenységekben, a zenehallgatásban az élmények a folyamatból születnek.

Glover ezt így ecseteli: „I am certain that it is also the case that only the stream of thought and life does music have meaning” (1990, 259). Majd így folytatja: „For teachers the implication of this view is that it is simply not enough to break down music its elements and systematically introduce them to children” (1990, 259).

Feltehető, hogy motívumaink zömét a felettes vagy felsőbb én tárolja, amely természeténél fogva a végtelen felé nyitott. Ha a tárolt motívumok közül néhány, valamilyen külső impulzus folytán bekerül az elme tudatos szférájába, az ego-ba, kapcsolatba kerül a környezettel, az ember vágyaival, törekvéseivel, útkeresésével, akkor beazonosítható, hogy az elsajátítási vagy más motívumok mely osztályához csapódik, homályos vagy explicit célokkal társul (ez utóbbi már a kogníció műve), sőt mi több bizonyos pillanatai mérhetővé is válnak (a folyamatmérések tendenciózus fajtájára gondolunk).

Ha már szóba került a kognitívitás, érdemes átfutni a motívum kialakulásának folyamatát.

A MOTIVÁCIÓ LÉTREJÖTTÉNEK FIZIOLÓGIÁJA

Több szerző a motiváció kognitív jellege mellett foglal állást: McCall (JÓZSA 2002, 93), Mc Pherson (2007), Sandene (1997), Bradley (2011), Nagy József (2010), Réthy Endréné (2002).

Elméletünk a következő. Az emberi egyed élete folyamán különböző tapasztalatokat szerez, amelyek, ha pillanatnyilag nem veszélyeztetik az életét, vagy kapcsolatosak a túléléssel, információként bekerülnek a tudatalattijába. Ha keletkezésük pillanatában még explicit vagy homályos céllal is rendelkeztek, a tudatalatti mezőben céljaik teljesen elhomályosulnak. A felső énben, mint foltszerű energiaforrások élnek tovább.

Állapotuk a káoszhoz hasonlítható (lásd Csíkszentmihályi vonatkozó tételét, 1997, 172).

Ha valaki meditál, akkor ezt a céltalan lebegést éli át. Ahhoz, hogy ezekből az energiaforrás-foltokból, egységekből valaha ismét motívum, illetve motiváció szülessék, valamely extrinzik motívumnak kell megjelenni a tapasztalati világból, amely, mint valami erjesztő, kelt életre egy vagy több entitást, „alvó” energiaegységet. Ha létrejön a rezonancia jelensége, az alvó egység „kilendül” egyensúlyából, jeleket kezd sugározni, formálódik, és mint valami félig kész termék kerül az egó-ba, ahol mint érzelmi impulzus, valamilyen hiányérzetet produkál. A hiányérzet további feszültséget eredményez, és tevékenységre ösztönöz. Mint megszületett motívum valamely környezeti változóra tapadva a tudattalantól a tudatosig, a céltalanságtól a céltudatosságig manifesztálódik. Kialakulásának kezdetén tehát egy emléknym, valamely nem tudatosult érzelmi impulzus játssza a döntő szerepet.

A kogníció csak kialakulása második szakaszában jelenik meg, amikor világos célképzetekkel társul (mastery learning goals, performance goals). De a mastery pleasure már nem valószínű, hogy mindig világos célokkal jár együtt (lásd *A zeneszerző homályos céljai, a zenehallgatás öröme, a rácsodálkozás esztétikai öröme* – Csíkszentmihályi (1997, 91; JÓZSA 2002, 91)).

A felsőbb énben tárolt „motívum-embriók” energetikai természetéről Arisztotelész így ír: „a zene érzelmeket fejez ki, s ezzel kedélyünkre hat, lelkünk rokonhúrjait megrezgeti, indulatainktól, szenvedélyeinktől megtisztít, buzdít és lelkesít” (POLITIKA, idézi FINÁCZY 1984, 166).

A lukácsi és kodályi katarzismegfogalmazásokat ezúttal mellőzzük, amelyek a zene lélekemelő hatására hivatkoznak, inkább az áramlatélmény, a motiváció és a katarzis között próbálunk kapcsolatokat találni. Csíkszentmihályi a tökéletes élményt, amelyen a pozitív motiváltság felsőfokát érti, az extrinzik információ és a célok összeegyeztethetőségével magyarázza. Magyarázatunkhoz az idézetet megismételjük: „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk (flow)” (1997, 70).

Véleményünk szerint Csíkszentmihályi a „tudatba áramló információ” útját nem vizsgálja.

Nem tudjuk meg, hogy ezek a célok honnan származnak, hol és hogyan keletkeznek. Vagy talán azokat már az információ hozta magával? Arra sem kapunk választ, hogy mi történik a tudatban (pl. a tudatalattiban, a felső énben), honnan árad ez az általa említett „világmegváltó” pszichikus energia.

Elméletünk szerint, a pszichikus energia a tudatalattiban rejtőzködő emléknymokból származik, amelyekben külső ingerek (extrinzik információk) hatására egyensúlybomlás következik be, az emléknym, a benne rejtőző energiaentitás a rezonancia következtében

feszültséget produkál. Azaz a célokkal való összeegyeztethetőséget megelőzi a tudatalattiban, a felső énben lebegő energiaegységek életre keltése, amelyek kiválasztó jellegük-nél fogva valamely külső motívummal harmonizálnak, és egy új motívum születik. A célok mellérendelése csak a már megszületett motívumoknál lehetséges.

Csíkszentmihályi a „fekete doboznak” csak a felszínét vizsgálta, és a végeredményt tette közzé. Az áramlatélmény mégis fontossá vált, mert az is. Tetőpontján alakul ki egy-fajta tudatvesztés, amiből való visszatérés pozitív tulajdonságokkal gyarapítja az egyént (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997, 105). Részünkről ez a tudatvesztés azonos a katarzissal, amelynek pozitív pedagógiai hatásáról már korábbi dolgozatainkban szoltunk (lásd Irodalom).

ÖSSZEGZÉS

A motívum és motivációkutatás fénykorát éljük. Néhány kutatóban a „kognitív korszak” olyan mély nyomot hagyott, hogy a még feltáratlan, affektív szféra hiátusait is kognitív elemekkel próbálja pótolni. Az érzelem olyan nagy és szinte behatárolatlan terület, amelyet empirikus eszközökkel csak nagyon korlátozottan lehet megközelíteni. Kutatóink többsége viszont nem akar ingoványos területekre tévedni, egy demarkációs vonalon túli másik dimenzió (KARL POPPER 1997, 40–47) más törvényeket sejtet, és ez sokakat visszariaszt annak kutatásától. Tanulmányunk ezért sokszor intuitív útkeresésekkel terhes, de, reményünk szerint, lesznek bátor követőink, akik segédkeznek abban, hogy tanuló ifjúságunkat megmentjük a motiválatlanságtól, a kiüresedéstől, és hogy Oláh Attila pozitív pszichológiáját a pedagógiai gyakorlatban is meghonosítsuk (OLÁH 2004).

IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ: Politika. In Finácz Ernő: *Az ókori nevelés története*, Gondolat, Budapest, 1984.
- BO WAH Leung: Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in compulsory music. *International Journal of Music Education*, 2008, Nr.1.
- BRADLEY, J. Update: Using Mastery Goals in Music to Increase Student Motivation. Application of Research. In *Music Education*, 2011, Nr. 1.
- BURIÁN Miklós: Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 2005, 12. sz.
- BURIÁN Miklós: A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009, 7. sz.
- BURIÁN Miklós: Outlines of a New Method for Infant Music Teaching. Practice and Theory. *Systems of Education*. 2010, Nr. 4.
- CSIKOS Csaba: Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 2012, 1. sz.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: Flow. Áramlat. Akadémia Kiadó, Budapest, 1997.
- GLOVER, J.: Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, 1990, Nr. 7.

- JANURIK Márta – PETHŐ Villő: Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 2009, 3. sz.
- JÓZSA Krisztián: Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 2002. 1. sz.
- POPPER, K.: A tudományos kutatás logikája. Európa Kiadó, Budapest, 1997.
- HICKEY, M.: Can improvisation be taught? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 2009, Nr. 4.
- MURPHY, Ch.: How far do tests of musical ability shed light on the nature of musical intelligence? *British Journal of Music Education*, 1999, Nr. 39.
- NAGY József: Új Pedagógiai Kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged, 2010.
- OLÁH Attila: Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 2004, 11. sz.

Éles Csaba

A progresszív polgárság pedagóguseszménye. A pozitív ethosz hosszú reneszánsza

Miért vagyunk, mi dolgunk a világon? Az emberi létezésnek erre a – az egzisztencialista filozófusokhoz képest kevésbé elvontan megfogalmazott – kérdésére a magyar olvasók először és legtöbbször Tamási Áron – viszonylag széles körben (el)ismert – mondatával válaszolnak. Tudnunk kell(ene) azonban, hogy ez a kérdés más írók fejében is fölvetődött. „Az ember azért van a világon, hogy gyönyörködjek a szépben és a jóban, és derűre-borúra azt tegye, amit a fejébe vesz, ha ezek az elképzelések nemesek, értelmesek és nagylelkűek.” Azért idéztük most Anatole France szavait, mert az ő 1881-ben közzétett válasza közvetlenül kapcsolódik témánkhoz. „Az a nevelés – folytatja gondolatmenetét a *Bonnard Szilveszter vétke* című regény szerzője –, mely nem pallérozza az akaratot, a vágyakat, elzülleszti a lelket. A nevelőnek meg kell tanítania arra is, hogy helyesen akarjunk.”¹

A szép, az igaz és a jó klasszikus hármának jegyében fogant akaratot azonban csak az a pedagógus képes formálni és fejleszteni, aki maga is hívője és gyakorlója ezen alapvető és szoros összefüggésbe hozható esztétikai, intellektuális és etikai értékeknek. Az emberiség olyan kincsei és lényegi jellemzői ezek, amelyek elkerülhetetlenül visszavezetnek bennünket az antikvitás és a kereszténység nagy szintéziséhez: a klasszikus reneszánsz kori humanizmushoz.

Rotterdami Erasmus 1529-ben nyomattatta ki *A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése* című értekezését. Erasmus ebben a munkájában tulajdonképpen közvetve, a tehetősebb szülőknek gyermekeik nevelésével kapcsolatos felületességét és felelőtlenségét bírálva, jut el a nevelői szolgálatra alkalmatlan emberek ostromozásáig. Erasmus elengedhetetlennek tartja a nevelői szerepre kiválasztandó személyek szigorú szelekcióját, azaz a műveltség és a jellemesség értékszempontjának együttes érvényesítését.

„Szolgáidra nem megválogatás nélkül bízod tisztüket; utánajársz, hogy kit állíts a gazdaság élére, kit bízz meg konyhád vezetésével, ki legyen a jószágigazgató. Ha pedig valamelyik teljeséggel semmiféle foglalkozásra sem alkalmas, ha hanyag, lomha, együgyű és eldurvult lelkű, annak a kezébe adják a gyermeket, hogy nevelje, és így az a feladat, amely a legnagyobb művészt kívánná, a legsemmirekellőbbre marad. [...] Hogyha senki sem volna a háznál, aki a tudományokban jártas, akkor azonnal egy szakembert kellene megkérni, aki mind erkölcsileg, mind pedig a tudományosságban kifogástalan. Dőreség volna gyerme-

1 France, Anatole: *Bonnard Szilveszter vétke*. Európa Kiadó, Budapest, 1987, 100.

künnkel szemben, mintha valami kariairól volna szó, amint mondani szokás, megkockáztatni, hogy vajon az alkalmazott nevelő jártas-e a tudományokban és hogy jellemes ember-e.”²

Fél évszázad múltán Montaigne – immár a manierista korszak humanizmusának reprezentatív képviselőjeként – ugyanazon a véleményen van, mint az általa is nagy tisztelettel emlegetett elődje. „A gyermek mellé rendelendő nevelő megválasztásától függ az általa adott oktatás egész eredményessége.” Esszéjében (*A gyermekek neveléséről*, 1580–1588) Montaigne nemcsak megkülönbözteti az értelmet (értelmesség, logikus gondolkodás, intelligencia) a tudománytól (tudományos jellegű ismeretek memorizált halmaza), hanem az erkölccsel együtt az előbbit hangsúlyosabbnak is tartja.

Meggyőződéssel vallotta, hogy „inkább volna kedvem ügyes embert, mint tudós embert alkalmazni, és szeretném azt is, ha nagy gonddal olyan vezetőt választanának, akinek a feje nem tele van, hanem a helyén van, és megkövetelnék tőle mind az erkölcsöt és az értelmet, mind a tudományt, ám az előbbieket jobban; és új módon járna el ezen hivatalában.”³

A 17. századi Comenius a klasszikus neveléstörténet legátfogóbb és legrészletesebb, legmegalapozottabb és legelőremutatóbb gondolkodója. (Életművének eredményeit majd csak a 19. században kifejlődő modern neveléstudomány fő képviselői haladták meg, illetőleg mélyítették el.) Ebből következik, hogy Comenius komoly figyelmet fordított a pedagógusok személyiségére is: erkölcsi arculatuktól kezdve módszertani fölkészültségükig.

Comenius emlékezetes magyarországi működésének éveiben – konkrétan szólva: Sárospatakon, 1650. november 24. és 1654. június 2. között – meghatározó erkölcsi jellemzőként a szorgalmat emelte ki. Ezért nyúl vissza 1652-ben két németalföldi humanista: a flamand Fortius Ringelbergius és Rotterdami Erasmus pedagógiai gondolataihoz; s ezért illeszkedik hozzájuk céltudatosan *Az új életre kelt Fortius avagy a lustaság kiűzése az iskolából* című szenvedélyes hangvételű röpiratával. A restség, a középkor óta kárhozzatott úgynevezett hét főbűn egyike: és sehol sem okoz annyi kárt, sehol sem veszedelmesebb ez a bennünk lakozó „vadállat”, mint éppen az iskolákban. A tanulók többsége lusta a tanulás terén; s feltétlenül az is marad, amennyiben „a tanítóknak nehezükre esik, hogy buzgón tanítsanak, addig a tanulók is restek lesznek arra, hogy szorgalmasan tanuljanak. Mindnyájukat egyformán hatalmában tartja a lustaság, de a tanítók bűne nagyobb, mert mint forrásból belőlük fakadnak a rossz példa káros patakjai.”⁴

A tanító hivatásának lényegével és szellemével kerül meghasonlott ellentmondásba, ha maga nem tanul szorgalmasan, és nem keresi lankadatlanul az alkalmat, hogy minél több embert minél jobban megtanítsa. (Ha a metaforákat kedvelő Comenius járt volna Rómában, akkor a tanítók impozáns szilárdságát és áradó igyekezetét minden bizonnyal Bernini barokk kútjaihoz hasonlította volna.)

2 Erasmus: *A gyermekek nevelése. A tanulmányok módszere*. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1913. 63–64. és 77.

3 Montaigne, Michel De: *Esszék*. Első könyv. Jelenkor, Pécs, 2001, 196. és 197.

4 Comenius *Magyarországon*. Comenius Sárospatakon írt műveiből. Összeállította: Kovács Endre. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970, 275–276.

„Jó tanító az, aki azzá igyekszik lenni, ami a neve: tanító s nem annak az árnyékképe. A tanítás munkáját tehát nem kerüli, hanem keresi; nem a látszat kedvéért dolgozik teljes igyekezettel, hanem komolyan; nem felületesen, hanem a tanulók biztos és folytonos előhaladásáért. Saját magára vonatkoztatja, és saját példájával idézi tanítványai elé Seneca nevezetes intelmét: »A nemes lelkeket a munka élteti. Nem elegendő, hogy ne vonakodj a munkától. Keresd azt! A fáradalmaktól való félelem nem férfiúi tulajdonság.« A jó tanító keresi, hogy kit tanítson. (Minden jó tanító örvend a nagyszámú hallgatóságnak – mondja Fabius.) Keresi, hogy mit tanítson, mert mindenkit mindenre meg akar tanítani. Keresi, hogyan tanítson, hogy a tanulók verés, kiabálás, erőszak és csömör nélkül, kellemesen és jóízűen kortyolgassák a tudományokat.”⁵ (A fegyelmezés problémája olyan összetett és olyan gazdag irodalmú kérdés, hogy azzal nem itt, hanem egy másik tanulmányban fogunk foglalkozni.)

Amikor Comenius később, immár Amszterdamban élve, 1656-tól kezdve megírja és megjelenteti nagy, összefoglaló jellegű és egyetemesen rendszerező igényű műveit, akkor a tanító személyiségével kapcsolatos elvárásait is részletesebben kifejti. Ha az iskolának és az oktatásnak, a nevelésnek és a műveltségnek olyan mindenre kiterjedő és eredendően meghatározó szerepét látja a világ sorsának alakulásában, az emberi létezés gyökeres jobbrafordulásában, akkor a tanítók testülete sem lehet kevesebb, mint az emberiség erkölcsi és szellemi elitje. Comenius fokozhatatlan maximalizmusát jelzi, hogy az ő eszményi tanítói a pedagógiai optimizmus és optimalizmus európai misszionáriusai. Sőt olyan „szentjei”, akik még a „szörnyalakokat” is képesek megszelídíteni és átszellemiesíteni.

„Az emberek nevelőinek tehát a legválogatottabb, istenfélő, becsületes, komoly, szorgalmas, dolgos, okos embereknek kell lenniük; röviden: olyanoknak, amilyenre kívánjuk hogy válják e végső korszak egész népessége: felvilágosulttá, békességessé, vallásossá és szentté. Ezért, mint mondtam, kell, hogy: istenfélők legyenek, testben-lélekből odaadó hívei ISTENNEK, hogy ISTEN a munkatársuk legyen; becsületesek, az emberek előtt minden szempontból szeplőtelenek; komolyak, hogy mindent szelíd szigorral intézzenek; serények, akik sohasem unják foglalkozásukat, sohasem fásulnak bele, és a fáradalmak sem törnek meg egykönnyen őket; s végül okosak, mivel az emberi egyéniségek (különösen a nyugtalanabbak) proteusok, akik sokféle szörnyalakká képesek átváltozni, ha nem ejtik foglyul és a fegyelem kötelékeivel a leghatározottabban nem kötik meg őket.”⁶ Akik ilyen csodákra képesek, azok valóban megérdemlik, hogy a pedagógia szentjeinek neveztesse őket.

A minden vonatkozásban gyakorlatias gondolkodású Locke – a 17. század legvégén – úgy látta, hogy a „nemes emberek” a tudás, a tudomány mélyebb rétegeihez a „maguk erejéből s tehetségéből”, tehát önkéntes és kitartó önképzés révén juthatnak csak el. A nevelők szerepe ebből következően igazából és leginkább az, hogy ennek a későbbi sikeres önképzésnek készségét, attitűdbeli feltételeit kialakítsák növendékeikben. Ezek a kondíciók viszont lényegében erkölcsi és szellemi természetűek. „A nevelőnek fontos feladata növendékének

⁵ Uo. 269–270. (A szerző *A jól rendezett iskola törvényei* című, 1653-ban megkomponált tanügyi szabályzatában külön fejezetet szentelt A tanítók törvényei címen a pedagógusok köteletségének. Lásd: Uo. 317–321.)

⁶ Comenius, Johannes Amos: *Pampaedia*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 1992, 51.

magatartását alakítani, lelkét kiképezni, jó szokásokat, az erénynek, bölcsességnek elveit megalapozni benne, lassanként megismertetni vele az embereket igaz mivoltukban, megszerettetni, utánoztatni vele mindazt, ami kiváló, dicséretreméltó és e célok követésében erélyt, tevékenységet, szorgalmat sugalmazni neki.”⁷

Az eszményi pedagógusok humanizmusának egyik alapeleme, hogy magasztos erkölcsi értékeket testesítenek meg, illetve képviselnek. A másik alapelem pedig az, hogy ezeket a fölemelő etikai jellemzőket közvetítik, terjesztik is. Az eddig idézett teoretikusok mindkét alapelemnek a tudatával bírtak, az értékek demonstrációja azonban érezhetően dominánsabban mutatkozott; hiszen – az egy Comenius kivételével – nem az iskolai, hanem a magántanítóról értekeztek. A kopernikuszi fordulat e tekintetben igazából csak Rousseau korszaka után, a 19. század elejétől következik be. Patetikus hangvételű példája ennek a hangsúlyeltolódásnak az orosz Usinszkij egyik munkája, aki 1857-ben tette közzé dolgozatát *A pedagógiai irodalom hasznáról* címmel.

„A nevelő, aki lépést tart a nevelés mai haladásával, eleven, tevékeny tagnak érzi magát abban a nagy szervezetben, amely a tudatlanság és az emberiség bűnei ellen küzd; közvetítő lesz az emberiség eddigi történelmének nemes és magasztos vívmányai, valamint az új nemzedék között, letéteményese lesz az igazságért és a jogért küzdő emberek szent végrendeletének. A múlt és a jövő között eleven láncszemnek, az igazság és a jó győzhetetlen bajnokának tekinti magát, és felismeri, hogy látszólag szerény munkája a történelem legnagyobb tettei sorába tartozik, hogy ezen a munkán egész birodalmak alapulnak és egész nemzedékek merítenek életet belőle.”⁸

Ennek a legnemesebb közvetítői pedagógusszerepnek feltétele, de tartós és következetes végzésének folyamánya, eredménye is a pedagógus belülről fakadó meggyőződése, sőt hite: tehát a tanulók meggyőzésére képes egyénisége. Usinszkij pedagógiai gondolkodásának egyik legmarkánsabb és megmaradandóbb vonása az egyéniség, a jellem szerepének és jelentőségének (többszöri) magyarázata.

„Az ember nevelésének legfőbb útja a meggyőzés; márpedig a meggyőzésre csak meggyőződéssel hathatunk. Minden tanterv, minden nevelési rendszer, bármily jó legyen is, ha nem vált meggyőződéssé, holt betű marad, amelynek a valóságban semmi ereje sincs. E téren még a legéberebb ellenőrzés sem segít. A nevelő sohasem lehet utasítások vak végrehajtója: ha egyéni meggyőződése nem hevítette át ezeket, erőtlenné maradnak. Semmi kétség, hogy sok függ a tanintézet általános belső rendjétől; de a legtöbb mindig a közvetlen nevelő egyéniségétől függ, aki szemtől szemben áll növendékeivel. A nevelő egyéniségének az ifjú lélekre gyakorolt hatásából fakad az a nevelőerő, amely nem pótolható sem tankönyvekkel, sem erkölcsi prédikációkkal, sem a büntetések és buzdítások rendszerével. Persze az intézmény szelleme is sokat nyom a latban; de ez a szellem nem a falakban lakozik, nem papíron létezik, hanem a nevelők többségének jellemében, s onnan megy át a növendékek jellemébe.”⁹

7 Locke, John: *Gondolatok a nevelésről*. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1914, 109.

8 Usinszkij, Konsztantyin Dmitrijevics: *A nevelés kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957, 136.

9 Uo.: 133. (Lásd még: 235–236.)

A 15–19. századot kitöltő korszakoknak természetesen nincs, és nem is lehet egyetlen márványtömbből kifaragott pedagóguseszménye. Annál is inkább nem lehetséges ez, mert az a négy évszázad nemcsak időben, hanem térben is kiterül: Bázeltől Bordeaux-ig, Sárospaktól Amszterdamig, Oxfordtól Oroszorszáig. A reneszánsz és a barokk kori humanizmusban, majd a korai és a kései felvilágosodásban az eszményi pedagógus erkölcsi habitusának más-más mozaikja vagy mozzanata kerül előtérbe; ahogyan azt Erasmus és Montaigne, Comenius, Locke és Usinszkij konkrétan is kifejtették vagy megpendítették.

Úgy tűnik, mintha az idézett szemelvényekben dominálna a naivitás, az idealizmus? Igen, valószínűleg; de ez a naivitás egyfelől erkölcsi nemességgel és méltósággal – másfelől mély intelligenciával és logikus okfejtéssel párosul. Ami pedig az idealizmust és az illúziókat, az eszményeket és a „szép reményeket”, az utópizmust és a vágyakat illeti, azok mindig szervesen hozzátartoznak egy korszak valóságához, teljesebb és hitelesebb összképéhez; sőt, mi több: sajátosan jellemzik is azt. Végül ne feledjük, hogy az ideák, a remények és az utópiák csaknem halhatatlanok. Ezek – és nem az ellentéteik – üzennek igazán a jövőnek. A mi jövőnknek is: örök szellemi és lelki táplálékul.

Kereszty Orsolya

A női szerepek tematizálása A Nő és a Társadalom című folyóiratban (1907–1913)¹

A Nő és a Társadalom című folyóiratot 1907-ben alapították, működését pedig két egyesület, a Feministák Egyesülete és a Nőtisztviselők Országos Egyesülete között osztotta meg egészen 1913-ig. A folyóirat működtetésében alapvető szerepe volt a korabeli feminista nőmozgalom egyik kiemelkedő alakjának, Schwimmer Rózának.² A folyóirat abban a korszakban keletkezett, amikor a magyarországi politikai színtéren már létezett egy jól látható, és a nemzetközi folyamatokba is integrálódó feminista mozgalom (SZAPOR 2004, 194.), mely közrejátszott abban, hogy a folyóirat 1907-ben hosszas előkészületek után elindult.³ Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a feminista nőmozgalom hivatalos folyóiratában hogyan értelmeződtek a nemi szerepek, milyen szerepkínálatok jelentek meg (elsősorban az otthoni és a fizetett munkára fókuszálva), figyelembe véve azt a tényt, hogy a mozgalom a kezdetektől az általános, nőkre is kiterjesztett választójogért küzdött, és ehhez kapcsolódóan több terület – mint például az oktatás, család, munka, pályaválasztás, tudomány – próbálták meg a nők szerepeit értelmezni és problematizálni. Mindehhez tartalomelemzéssel vizsgáltam a folyóirat megjelenést számait, majd tematizálás után azokra az írásokra fókuszáltam, amelyek konkrétan a nők változóban lévő helyzetére vonatkoztak.

A KORSZAK FEMINISTA NŐMOZGALMÁRÓL

A 19-20. század fordulójára az elsősorban jótékony nőegyletek száma Magyarországon elérte a 84-et, beleszámítva a területi és vallási alapon működőket is. Ez az időszak tekinthető a magyarországi nőmozgalmak működésének legintenzívebb és legeredményesebb időszakának. Ekkor nem csak Magyarországon, de nemzetközi szinten is egyre több nőegylet alakult. 1888-ban Londonban alakult meg az International Council of Women (ICW) (Nemzetközi Nőtanács), 1906-ban az International Woman Suffrage Alliance (IWSA) (Nők Nemzetközi Választójogi Szövetsége). (KÉRI 2008, 78–90) Az elsőben Magyarországot a Ma-

1 A tanulmány az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült

2 Schwimmer Róza szerepe, illetve szerepe a különböző döntésekben a New Yorkban található fennmaradt levelezésekből jól nyomon követhető. Rosa Schwimmer Collection. New York Public Library Mss Col 6398. (továbbiakban: NYPL RSP Mss Col 6398) Életről lásd ZIMMERMANN 1999.

3 A folyóirat megalakulásának körülményeiről, a névválasztásról, működéséről lásd: KERESZTY 2012

gyarországi Nőegyesületek Szövetsége, a másodikban pedig a Feministák Egyesülete képviselte. Az 1904-ben megalakult Magyarországi Nőegyesületek Szövetsége (MNSZ) az ICW magyarországi osztályaként működött, mely tömörítette a magyarországi nőegyletek nagy részét. 1909-től saját lapot is indított, *Egyesült Erővel* címmel, melyet Perczelné Kozma Flóra és Szemere Ilona szerkesztett. N. Szegvári értelmezésében ez az igen heterogén összetételű ernyőszervezet nem volt alkalmas arra, hogy a nők politikai jogaiért folytatott harcát irányítsa, azonban megfigyelhető, hogy később a feminista mozgalom térhódításával nőtt a befolyása e szervezet felett is.⁴ 1896-ban alakult meg a Nőtisztviselők Országos Egyesülete, az irodában dolgozó nők gazdasági és társadalmi érdekeinek védelme érdekében. 1904-ben alakult meg a Feministák Egyesülete Schwimmer Róza és Glücklich Vilma vezetésével, melynek mindvégig szoros kapcsolata volt a Nőtisztviselők Országos Egyesületével.⁵ 1906-ban az egyesületnek 342, 1907-ben 507, (KÉRI 2008, 87.) 1910-ben 700 tagja volt. (SZAPOR 2004, 194.) N. Szegvári értékelésében a Feministák Egyesülete „magában foglalta az egész nőtársadalom művelődési, munka- és politikai jogáért folytatott harcának igényét, a valóságban azonban a legszűkebb körű polgári és néha arisztokrata elemeken kívül nem tudta mozgósítani a szélesebb nőtömegeket.” (N. SZEGVÁRI 1969, 140.) A Feministák Egyesülete mindvégig központi összekötő mintát jelentett a többi tagszervezet számára, folyamatosan gondoskodott a különböző tagszervezetek alapításáról, felhívásokban kérte a nőket, hogy kapcsolódjanak be a munkába, járuljanak hozzá különböző módokon a célokhoz. Munkásságának nem csak aktivista-gyakorlati, de elméleti vonala is jelentős. Vezetői hamar felismerték, hogy konkrét céljaik eléréséhez, valamint általánosabb és alapvetőbb tevékenységükhöz, a nők mozgósításához szükség van egy periodikára. Nő és a Társadalom a Feministák Egyesülete és a Nőtisztviselők Országos Egyesülete hivatalos havi lapjaként indult 1907-ben. A Feministák Egyesülete mellett a Nőtisztviselők Országos Egyesülete is hivatalos közlönyének fogadta el az 1907-ben induló A Nő és a Társadalmat: „(...) nagy örömmel fogadtuk a „A Nő és a társadalom” lapkiadó-társaság ajánlatát, mely hajlandónak nyilatkozott arra, hogy olcsó áron átengedi lapját tagtársainknak, ha egy bizonyos minimális lapszám átvételére kötelezzük magunkat.”⁶ A vállalkozás sikerét nemcsak az volt hivatott garantálni, hogy a kiadónak tagjai leginkább az egyesület tagjai közül kerültek ki, hanem az is, hogy a folyóirat – célja szerint – nem csak egy céltudatos szaklapként fog funkcionálni, hanem egy „magas színvonalon álló, általános női érdekeket szolgáló” lap lesz. A szerződés értelmében a tagdíjmelés fejében a NOE tagjai is megkapták a lapot, melyből értesülhetnek az egyesületet érintő aktuális történésekről: „A kiadó-társaság szerződésünk értelmében köteles, minden lapszámban tért hagyni hivatalos közleményeink, szakcikkeink és sajátos érdekeinket szolgáló tudósítá-

4 Ennek egyik megnyilvánulásaként értékelhető amikor 1907-ben megalakult a szervezeten belül a Nevelés- és oktatásügyi iroda, valamint megbízták a Feministák Egyesületét, hogy szervezze meg a gyakorlati tanácsadót. Ehhez lásd: N. SZEGVÁRI 1969, 127–139.

5 N. Szegvári értékelésében ez volt az oka annak, hogy a mozgalom a női műveltségterületek közül elsősorban azok kiterjesztéséért harcolt, melyek a nők tisztviselői pályájával voltak összefüggésben. N. SZEGVÁRI 1969, 127–139.

6 A Nőtisztviselők Országos Egyesületének jelentése a IX-ik rendes közgyűlésén. NT 1907/5. 90.

sok számára.” Nem csak tartalmilag történt megosztás a két egyesület között, a lapkiadó társaság alapszerződése értelmében a vállalat jövedelméből is fele-fele osztozott a két egyesület.⁷

A lapban a kor vezető értelmiségi alakjai, művészei és politikusai egyaránt publikáltak. A tudományosság kontra gyakorlat kérdéskörét feloldandó, a hosszabb lélegzetű tanulmányok után, külön rovatban található a Feministák Egyesületének hivatalos közleményei és a Nőtisztviselők Országos Egyesületének hivatalos értesítései, melyet a „Szemle”, az „Irodalom”, a „Szerkesztői üzenetek” és a „Kiadóhivatal közlései” rovatok követték. Többször előfordult, leginkább az 1913-as budapesti nemzetközi választójogi kongresszus idején, hogy majdnem teljes lapszámot szenteltek az ügynek, esetleg állandó rovatok is elmaradtak, például az „Irodalom”, helyhiány miatt.

A két állandó rovat, a Feministák Egyesületének hivatalos közleményei és a Nőtisztviselők Országos Egyesületének hivatalos értesítései beszámoltak az éppen aktuális előadásokról, szak-, továbbképző-, és ismeretterjesztő tanfolyamokról, valamint arról is, ha esetleg egy vidéki fiók vagy egy másik egyesület előadót kért az egyesülettől. A Nőtisztviselők Országos Egyesülete is úgy találta, hogy A Nő és a Társadalom teljesen alkalmas arra is, hogy a nőtisztviselőket képviselje: „Az egész lap a mienk is. Mert nem csak a mienk. Ez a része azonban kizárólagosan a mienk. Elmondhatjuk benne egymásnak nemcsak az örömeinket, hanem bosszúságainkat, panaszainkat is.”⁸ Később, működésének második felében már nem csak a Feministák Egyesületének és a Nőtisztviselők Országos Egyesületének, hanem a Nagyváradi, Temesvári, Szombathelyi és Aradi Nőtisztviselők Egyesületeinek, és a „Férfiga a nők választójoga érdekében” hivatalos közlönyeként működött a folyóirat.

A folyóiratot a Feministák Egyesületének és a Nőképzők Országos Egyesületének minden rendes és pártoló tagja megkapta, amennyiben az egyesületi tagdíjat megfelelően fizette. Bár a szerkesztők tisztában voltak azzal, hogy a befolyt összegek nagyban meghatározzák a működtetési lehetőségeket, mégis fontosnak tartották, hogy csak olyan hirdetéseket közöljenek, melyek nem mondanak ellent a lap irányának.⁹

VITA A NŐK FIZETETT MUNKÁJÁRÓL A FOLYÓIRATBAN

A 19-20. század fordulóján már számos dolog megvalósult a nők számára, mint például az első leánygimnázium megalapítása (1896), a lányok bizonyos karokra való egyetemi felvételének engedélyezése (1895), de a választójog kérdésköre még mindig megoldatlan maradt. Az 1900-as évektől egyre hangsúlyosabb lett a választójog tematizálása a korabeli feminista sajtóban, gyűléseken, előadásokon, mely tendencia megfigyelhető A Nő és a Társadalom folyóiratban is. A választójogért folyóharc egyik „csúcspontjaként” értelmezhető a korszakban az, hogy az International Woman Suffrage Alliance (IWSA) 1913-ban Magyar-

7 A Nőtisztviselők Országos Egyesületének jelentése a IX-ik rendes közgyűlésén. NT 1907/5. 90.

8 Nőtisztviselők Országos Egyesületének hírei. NT 1907. 1. sz. 13.

9 NT 1907. 1. szám. 16.

országon tartotta nemzetközi kongresszusát.¹⁰ A folyóirat hosszabb írásaiban megjelent témák jól tükrözik a korabeli nőmozgalom küzdelmeit, elérni kívánt céljait. A tárgyalt témák közül egyértelműen a „nemzetköziség/transznacionalizmus” és a választójog” kategóriái jelentek meg a legmarkánsabban az évek során. Ez elsősorban annak is köszönhető, hogy bár a nőmozgalom igen kiterjedt tevékenységgel rendelkezett az élet számos területén – úgymint anya-és csecsemővédelem, nők oktatása, prostitúció, művelődés – elsődlegesen megoldandó kérdésként az egyébként a többi területen is megoldást hozó választójog kivívását jelölték meg.

A filozófiai és népesedési okok mellett az ebben a korszakban egyre inkább terjedő női munkavállalás is szerepet játszott a politikai és művelődési jogok kiszélesedésének hátterében. A 19. században bekövetkező iparosodás és városiasodás jelentős számú nőt kényszerített arra, hogy otthonán kívüli, fizetett munkát vállaljon.¹¹ A nők munkavállalásának és fizetett, háztartáson kívüli munkájának magyarországi jellemzői beleágyazódnak a nagyobb európai folyamatokba.¹² Ugyanígy hasonlóságot és párhuzamot mutatnak a sajtóban megjelent korabeli vélemények is.¹³ A női munkavállaláshoz elengedhetetlen volt a megfelelő előképzettség, és annak az igénynek a megjelenése, hogy a nők maguk is tanulhassanak.

Magyarországon a dolgozó nők aránya, helyzete és bérezése hasonlóságot mutat a nagyobb európai trendekkel. Az 1890–1914 közötti időszak tekinthető a gyárpar bővülésének, ipari fejlődés leginkább intenzív szakaszának.¹⁴ A leánynevelés intézményesülésének, terjedésének, a nők egyetemi tanulmányainak köszönhetően, a technikai fejlődés, az életkörülmények alakulása, a kivándorlások következtében a 19. század végére jelentős változás következett be a nők által betöltött fizetett munkalehetőségek esetében. Az ebben az időszakban bekövetkezett, a keresők számának és arányának növekedése leginkább a nőknek a gazdasági életben való nagyobb részvételével függött össze. A nők nagy része őstermelésben dolgozott vagy házi cselédként, de a századforduló után egyre inkább nőtt az iparban dolgozó nők száma is. Bérezés tekintetében elmondható, hogy a nők bére elmaradt

10 Az IWSA kétévenként megrendezett választójogi kongresszusai: Berlin (1904), Koppenhága (1906), Amsterdam (1908), London (1909), Stockholm (1911), Budapest (1913). Lásd: BOSCH és KLOOSTERMAN 1990, 16., CRAWFORD 2001, 301

11 A mezőgazdasági, háziipari, bedolgozó munka, és a házi cselédség egyre inkább háttérbe szorult, és az iparban, kereskedelemben, szállítás területén, valamint értelmiségi területeken végzett munka került előtérbe. KÉRI 2008, 124–144.

12 Az európai helyzetről összefoglalóan lásd: KÉRI 2008, 125–128. A magyarországi jellemzőkről: KÉRI 2008, 128–144.

13 Ennek egy megközelítése lásd: KÉRI 2008, 134–140. Kéri Katalin mind az európai mind a magyarországi vélemények tükrében kétféle véleményt különböztet meg. Az első csoportba olyan írások tartoznak, amelyek korabeli véleményeket tartalmaznak. A második csoportba olyan rövid hírek és tudósítások, melyek magyar és/vagy a külföldi helyzetről, egyedi esetekről számolnak be.

14 A 19. században folyamatosan hanyatlott a textilipar, a házi cselédség száma apadt. A vegyipar, élelmiszeripar, nyomdai üzemek területén munkába állt nők száma pedig nőtt. KÉRI 2008, 128–144.

a férfiaké mellett¹⁵ egyrészt a nemi megkülönböztetés, másrészt pedig a szakképesítés hiánya miatt.¹⁶ Mind Európában, mind pedig Magyarországon a munkásnők egészségét védő, a kisgyermeknevelés nyugodt körülményeit biztosító anyavédelmi intézkedések és törvények lassan kerültek bevezetésre. A munkát vállaló nők nagy része hajadon (özvegy vagy egyedülálló) volt, de férjhezmenetelük után – csakúgy mint a nők túlnyomó hányada – ők is nagy valószínűséggel eltartottak lettek.¹⁷ Az, hogy a nők nem kerestek egy-egy háztartásban közvetlenül járul hozzá a nők gazdasági elnyomásához, gazdasági függőségéhez, mely – Charlotte Perkins Gilman *Women and Economics* című, a korszak egyik meghatározó könyve alapján – minden probléma gyökerének számított: „De mily módon ébreszthetjük fel az asszonyban ezt a tudatot? Ha a dolog nem lenne olyan nehéz és bonyolult, akkor nem tartott volna 30 évig, míg a nőmozgalom hivatalosan tudomást vett erről a problematikus gyűről.”¹⁸

Abból következően, hogy a folyóirat két egyesület közös vállalkozása volt, a nőtisztviselők ügye hangsúlyos volt a tárgyalt témák között. Már a folyóirat indulásának évében megfogalmazódott, és később is visszatérő témaként jelentkezett, hogy a tisztviselői pályákon egészségtelen körülmények között kell dolgoznia a nőknek,¹⁹ beszámoltak hazai és nemzetközi kongresszusokról, illetve a nőtisztviselők külön mozgalmáról.²⁰ Az egyre nagyobb számban jelentkező női munkavállalók számára újabb munkalehetőségeket kellett teremteni, így fokozatosan előtérbe került a pályaválasztás, a nők munkavállalásának elősegítése, és újabb területek megnyitása a nők előtt.

A nemi egyenlőtlenség a női munkavállalás területén többféleképpen értelmeződött. Egyrészt a különböző hivatások különböző nemekhez kötődtek tradicionálisan, a nők kevésbé voltak képzettek, kevesebb tapasztalatuk volt a fizetett munka területén, továbbra is (igazi) legitim szférájuk a családi, háztartási környezet volt. Mindezeket tovább nehezítette a társadalmi előítélet, mely szerint a nők munkája veszélyt jelent a férfiakra, hiszen ha nők is végezhetik az adott munkát, a hivatás presztízse és a fizetés is csökkenni fog. Több szerző, Szenczy Margit, Hermanné Ludwig Blanka és Willhelm Szidónia is a szervezkedésben, az öntudatra ébredésben látta az egyenlő jogok kivívásának a kulcsát, elsősorban a munkaerőpiacon, a bérben megjelenő egyenlőtlenségek okán.²¹

15 Lásd például: Willhelm Szidónia: Az állami díjnokok fizetésrendszere. *A Nő és a Társadalom* 1908. 6. 104. Kiemelte azt is, hogy nem csak a bérezésben, de az előmenetelben is hátrányban vannak a nők. László Artúr: A telefonos kisasszony. *A Nő és a Társadalom* 1912. 4. 60–61.

16 Az alacsonyabb bérek mindösszesen a nők önmaguk fenntartására volt elég, vagy a férfiak keresetének „kiegészítésre” voltak alkalmasak.

17 Ezt tárgyalta például: Helene Stöcker: A házvezetés mint hivatás. *A Nő és a Társadalom* 1907. 8. 135–136.

18 Helene Stöcker: A házvezetés mint hivatás. *A Nő és a Társadalom* 1907. 8. 135.

19 Pogány Paula: A magánirodák helyiségei. *A Nő és a Társadalom* 1907. 7. 117.

20 G.J.: Magántisztviselők és kereskedelmi alkalmazottak országos kongresszusa. *A Nő és a Társadalom* 1907. 8. 133–134.

21 Szenczy Margit: A posta, távirda és távbeszélő női alkalmazottai. *A Nő és a Társadalom* 1908. 1. 5–7., 1908. 2. 24–25., Willhelm Szidónia: Az állami díjnokok fizetésrendszere. *A Nő és a Társadalom* 1908. 6. 104., Hermanné

VÁLTOZÓ TÁRSADALMI NEMI SZEREPEK

A Nő és a Társadalom folyóiratban megjelent írások több szempontból tematizálták a nők megváltozott nemi szerepeit. Mivel a folyóirat egyik célja az volt, hogy öntudatra ébresszék a nőket, rámutassanak arra, hogy lehetséges a nők számára is a férfiakkal azonos jogokat és kötelességeket elképzelni, ez az irány mindvégig megfigyelhető az írásokban. A nők társadalmi nemi szerepeinek, de közvetetten a társadalmi nemi szerepek újraértelmezéséhez ez szolgált alapként. Ennek keretében számos külföldi példát mutattak be, vezető teoretikusok és aktivisták érveltek a kérdésben, és adtak hírt előadásokról, teadélutánokról, ahol ezeket a kérdéseket „gyakorlatban” is megtapasztalhatták a nők. Schwimmer Róza például külföldi példák alapján próbálta de- majd rekonstruálni az antifeministák által kedvelt biológiai különbségeken alapuló érvrendszert. Olyan eseteket mutatott be, ahol az egyének felnőtt korukban jöttek rá arra, hogy nem a biológiai nemüknek megfelelően szeretnének élni: „Elképztem, mit szólnának majd ezek a rémlátók, ha tudnák, hogy tényleg van rá eset, hogy férfi lesz, aki mint nő élt hosszabb-rövidebb ideig a világon.”²²

A folyóirat nem csak a feminista nőmozgalom által felvázolt út mellett érvelt, de gyakran vette ki a részét társadalmi, politikai kérdések megvitatásában, vagy konkrét vitájában is.

1907-ben a folyóirat hasábjain részletesen tárgyalták Kmety Károly Függetlenségi párti képviselő indítványát, melyben Kmety aggasztónak találta a nők szaporodó számát az egyetemeken, és egy új női típus kialakulását vázolta fel: a „női szörnyetegüket”.²³ A feministákat „kozmetopolita női szörnyetegeknek” bélyegző Kmety a műveltséget és a tudást egyenlővé tette a „családot robbantó bombával”, és azt állította, hogy a művelődés szörnyeteggé teszi a nőket.²⁴ Felszólalása természetesen megosztotta nemcsak az országgyűlést, de a közvéleményt is, aminek hatására egy sokáig tartó, és több orgánusot is érintő sajtóvita alakult ki.²⁵ Az ügy kapcsán Buday Dezső egy érdekes momentumra hívta fel a figyelmet: „a Feministák egyesülete bizonyosan illő módon (...) reflektálni fog Kmetty úr tegnapi beszédére, akár Vajda Sándor útján, akár másképpen. Én most csak egy nyers ötletet szolgáltatok hozzá: Kmetty felesége is ilyen „női szörnyeteg” volt. Pozsonyban végezte a képezdét, s ő ott (...) meglátta a mint kijött az iskolából. A piros bábé kalapban, könyvekkel tipegő női szörnyeteket meglátni és megszeretni egy pillanat műve volt. Még aznap megkérte.”²⁶ A folyóirat apró hírei között később meg is található a szerkesztői válasz: „S. R. B. D. dr. tanár úrnak: Ha Kmety pszichológiai elemzésével foglalkozni érdemes volna, bizony értékes adatot nyernénk az Ön közlésében. Így csak egy csendes mosoly kiváltására közöljük, hogy Kmety

Ludwig Blanka: Az értelmiség szervezése. A Nő és a Társadalom 1911. 1. 8–9. Hermanné Ludwig Blanka szerint az értelmiséget kell szervezni, hogy az erkölcsi megújulást el lehessen érní.

²² Bédy- Sch. Róza: Mire férfiak leszünk: férfi-nő különbség. A Nő és a Társadalom 1907. 1. 9.

²³ Erről lásd részletesen: Kéri, 1996.

²⁴ Női szörnyetek. NT 1907/2. 18–19.

²⁵ A sajtóvitát részletesen ismerteti Kéri, 1996.

²⁶ Buday Dezső SR-nak. Pécs, 1907. jan. 16. NYPL RSP Mss Col 6398. 11. doboz.

felesége is preparandiát végzett 'női szörnyeteg'. Pozsonyban végezte a képezdét s Kmety úr, aki ottan jogtanár volt, saját elbeszélése szerint akkor gyűlt lángra a kisleány iránt, amikor először meglátta. Pedig a piros kalapos, könyvekkel terhelt leány akkor éppen a tanítónőképezde kapujából fordult ki. Azidőtájt alkalmasint nem merte volna használni a szájából most oly folyékonyan gördülő gorombaságokat. Hozzátehetjük, hogy Bánffy felesége is végigjárta a szörnyetegeket képző iskolákat. És Bánffy házaseletét ő maga mintaszerűnek szokta festeni. Tehát csak mások családi életét félti a művelt feleségtől és anyától.”²⁷ Beszámoltak rövid hírben arról is,²⁸ hogy a kolozsvári egyetem nőhallgatói nyílt levelet intéztek a képviselőhöz, melyben sorra megcáfolták Kmety állításait.²⁹ Később Kmety módosította állítását „nem a diákkisasszonyokra alkalmazta a női szörnyetegeket, hanem a feministákra”.³⁰

A korszakban társadalmi vita övezte azt a kérdést, hogy általában véve szükséges-e és a nemzet szempontjából hasznos-e a nők emancipálódása, a családon kívüli szférában való megjelenésük és munkavállalásuk, a férfiakkal egyenlő szintű oktatási lehetőségek megteremtése. Az újabb szerepeket és lehetőségeket ellenzők többféle alapon érveltek, beleértve a biológiai meghatározottságú társadalmi nemi szerepeket, a nők alacsonyabb szellemi kapacitását, valamint ezen szerepeknek a nemzet társadalmi és kulturális reprodukciójának fenyegetettségét. A folyóirat rendszeresen jelentetett meg írásokat a nemzetközi nőmozgalom kiemelkedő képviselőiről, politikusairól, akik a magyarországi társadalomban mintaként szolgálhattak, közelívé, elérhetővé tehettek addig általánosan nem elfogadott szerepeket.

Jászai Mari a nemi egyenlőtlenséget tárgyaló írása nyomán, 1907-ben élénk vita bontakozott ki a folyóirat hasábjain.³¹ Az írás biológiai érvek alapján tárgyalta férfiak és nők eltérő szerepét a művelődésben: „fájdalom, az utóbbi tíz esztendő alatt, ifjú tanulóleányoknak oly súlyos percentjét láttam a tudomány művelésének áldozatául esni, mely kegyetlen bizonyítványa szavaim igazságának. De talán, talán, évszázadok folytonos gyakorlata folytán, az asszony koponyája is megtömrül, megsúlyosodik, annyira, hogy versenyre kelhet a férfinnemmel, anélkül, hogy magában éppen kárt tenne.”³² Jászai Mari cikkére két válasz is született a folyóirat hasábjain. Szász Zoltán azt vizsgálta, hogy milyen kapcsolat van a feminizmus által áhított nőkép és az akkori valódi nőkép között.³³ Szász szerint nagyon sok nő nem tudott azonosulni a feminizmussal, ezért a feminizmus terjedésének gátját a társadalom szociológiai jellegű tudásának hiányában határozta meg.³⁴ Szerinte a polgári pályák

²⁷ NT 1907/2. 32.

²⁸ NT 1907/3. 42.

²⁹ Lásd részletesen Kéri, 1996.

³⁰ NT 1907/4. 56.

³¹ Jászai Mari: A mi koponyáink. NT 1907/11. 181–183.

³² Jászai Mari: A mi koponyáink. NT 1907/11. 182.

³³ Szász Zoltán: A feminizmus és a kiváló nők. NT 1908/2. 21–23.

³⁴ Szász szerint a nők felszabadítása a gyakorlati szociológia körébe tartozik, ezért szükséges a társadalomtudományi tudás.

és a szellemi pályák nagyon sokáig nemileg meghatározottak voltak, annak ellenére, hogy már egyre inkább kezdenek megnyílni a nők előtt.

Glücklich Vilma válaszában egy nagyobb, általánosabb kérdésből indította érvelését, miszerint „hogyan esik, hogy éppen zseniális asszonyaink nem csatlakoznak valamennyien a mozgalomhoz? Hiszen nekik kellene legerősebben érezniük azt az igazságtalanságot, amely a nő helyzetében rejlik.”³⁵ Glücklich Vilma arra jutott, hogy ez elsősorban azért fordulhat elő, mert hiányzik ezekből a nőkből a szolidaritás érzése. Ennek némileg ellentmond Jászai Mari sorsa: „íme, Jászai Mari példája mutatja, hogy a fenti mondás nem illik rá minden zseniális asszonyra. Hiszen Ő, a nagy, aki után bizony megfordulunk, akármilyen divatos kalapot viseljen, mert kiválik a tömegből külsőleg is, ő érzi, hogy összetartozunk és beleszámítja önmagát is abba a tömegbe, amely önállóság és önérzet hiányában oly mérhetetlen távol esik az ő egyéniségétől. Hogy lehet mégis, hogy a jelenségek igazi okát nem mindenben látja világosan? Miért ad határtalan hálát a sorsnak, hogy ma már senki sincs elzárva a tudás elől, mikor főiskoláinkon is megessék, hogy a művészi vagy tudományos pályára készülő tehetséges leány azt az atyai tanácsot kapja: menjen inkább szobalánynak, szakácsnőnek vagy más effélének? Miért hiszi, hogy éppen a szellemi munkának képezi akadályát a nő fizikuma, mikor a parasztasszony, a házépítő-napszámosnő, a két ember helyett dolgozó asszony-munkás osztozik a férfi munkájában: dolgozik ugyanannyit, vagy többet. Hogy a tanuló ifjúság mai esztelen életmódja, súlyosbítva a leányok kevesebb mozgásával és nagyobb hiúságával, ma áldozatokat követel, az csak egyet bizonyít: hogy egész tanítási rendszerünk alapos reformra szorul. A természetes fejlődéstől várom én is a helyzet javulását; de miért ne küzdenénk a fejlődés mesterséges akadályai ellen?”³⁶ Glücklich az érvelésében – mely tulajdonképpen Jászai Mari cikkének egy kritikája – egy érdekes összefüggésre mutatott rá: az egyébként kiemelkedőt alkotó asszonyok nem látják szükségét „az életküzdelem megkönnyítésének”, a saját pályájukon elért eredményeket nem tekintik a szolidaritás és a segítségnyújtás alapjának.³⁷ Bár a szolidaritást Jászaiban felfedezni vélte Glücklich, mégis hiányolja a közgazdasági szemléletmódot, mely nyomatékosan kimondja, hogy a nők munkája a férfiakat kenyerüktől nem fosztja meg.

A Jászai–Glücklich–Szász polémiahoz kiegészítésként szolgálhat egy negyedik szerző hozzászólása is, mely átfogóan összegezte és értékelte a vitát: „Én úgy vélekedem, hogy Jászai és hasonlóan gondolkodó nagynevű nők álláspontja a nőmozgalommal szemben új bizonyítéka egy régi pszichológiai igazságnak, hogy ti. elenyészően csekély azon egyének száma, kik egy régi idők szokássá rögzített társadalmi igazságtalanság ellen őszintén fel tudnának lázadni, ha ők maguk személyesen nem szenvednek ezen igazságtalanság

35 Glücklich Vilma: Jászai Mari cikke. Levél a szerkesztőhöz. NT 1907/11. 186.

36 A „természetes fejlődés” a korabeli nőmozgalmi diskurzusoknak egyik közkedvelt érvelési módja volt. Glücklich Vilma: Jászai Mari cikke. Levél a szerkesztőhöz. NT 1907/11. 186.

37 Érdekes, hogy a kiemelkedőt alkotó nők felkutatása és bemutatása a korabeli nőmozgalom érveléséhez elengedhetetlen volt. Glücklich cikke mindemellett ezeknek a nőknek a vezető szerepé tartaná fontosnak, de éppen ők azok, akik nem vállalnak szolidaritást a kiemelkedőt nem alkotó „néppel”.

alatt.” A szerző szerint a kultúra hajtotta a gazdasági-nemi-jogi hármasság alá a nőket. A rendkívül zseniális és igazságos nők azonban nem érzik, kiváltságaik miatt, a gazdasági és nemi elnyomatást. Pozitívnak értékelte Glücklich választát: „Jászai kirohanására a női egyenjogúsítás ellen Glücklich Vilma felelt nőies, majdnem azt mondhatnám lányos finomsággal és tapintattal.”³⁸ Bár meglátása szerint Glücklichnek bele kellett volna írnia, hogy a mozgalom jogos, melyet tudományos és szépirodalmi könyvek egyaránt alátámasztanak, melyek olvasását és ismeretét elengedhetetlennek tartotta, és Jászai Mari számára szükségesnek értékelte. Ha Jászai Mari elolvasta volna a mozgalom történetét, akkor látta volna, hogy minden vívmány keserves küzdelem eredménye, nem pedig idővel és magától alakult ki. Szász Zoltán cikke kapcsán kiemelte, hogy Szász érdekesen tárgyalta művészet és szexualitás metsző pontjait, bizonyos „feminista elfogultsággal”. Ugyanakkor meglátásában a művészet minden ága főgyökerében a szexualitáshoz vezet, így a művészek és művésznők értékelése nem változhat a nők jogi állásának változásával, de ugyanakkor az sem engedhető meg, hogy a művésznőt arra a szintre helyezték, ahol a kurtizán áll.

A nemzet fenyegetettsége mellett a család változásban levő intézménye nem csak a nők jogaiért folytatott harc egyik sarkalatos kérdése volt, hanem a nők emancipációját ellenzőké is. Az etikai témákban rendszeresen publikáló Perczelné Kozma Flóra megkérdőjelezte, hogy a „reális” és „puritán” családmódellemző lenne a kor társadalmára, ezek helyett a „költséges látogatásokat és a nyilvános jour-ok”-at emelte ki: Ahol én benső családi életet, nevelést és lelkiismeretet találok, ott már a rendesnél több tudást és tisztább látást árul el a ház asszonya; ezek a tulajdonságok pedig vagy már a nőmozgalomból erednek vagy ahhoz vezetnek. „(...) Határozottan tagadom, hogy a „kedves tudatlanságban”, naivságban és járatlanságban nevelt asszony igazán boldogíthasson egy szociális érzékkel megáldott, szociális munkával foglalkozó férjet. Valamint határozottan tagadom, hogy a szociális kérdésekben járatlan, tapasztalatlan, sőt érzéketlen anya — mert aki kerüli a nehéz és kényes szociális kérdéseket, annak érzéketlennek kell lennie — szociális gondolkodású, lelkes és tevékeny polgárt tudjon nevelni a társadalomnak.”³⁹ Perczelné kiemelte, hogy ahelyett, hogy a múlt asszonyait éltetnék, inkább azokat a modern nőket kéne tisztelniük, akik képesek reagálni a változásokra, szociális érzékenységük fejlett, és nagy munkabírásiuk. Rámutatott egy ellentmondásos logikai buktatóra is, mi szerint az erkölcs nevében megtiltanák a nők számára a közszereplést, de a társadalom mégis hallgatólagosan támogatja az erkölcsileg erősen megkérdőjelezhető társadalmi jelenségeket, úgymint a prostitúciót, orfeumokat, francia mulatókat: „Ott, ahol az ócsárolt, gúnyolt és üldözött feminizmus szelleme üt tanyát egy családban, ott a gondolatok emelkednek, a megbeszélések és társalgások mélyebbek és komolyabbak lesznek, a közös törekvés pedig ambíciózusabb és harmonikusabb lesz, az apa megtalálja a kellő szellemet otthon is s a fiúk szociális és nemzeti érzékét anyjuktól is nyerhetnek — a leányok pedig megtanulják, hogy a külső, kötelességszerű, szociális vagy kenyérkereső munkából hazajöve, az otthon nemcsak a főzésre, takarításra, varrásra vagy

38 r. a. Schwimmer Rózának. Budapest, 1908. NYPL RSP Mss Col 6398. 14. doboz.

39 Perczelné Kozma Flóra: A nőmozgalom és a családi élet. A Nő és a Társadalom 1907. 2. 23–24.

mosásra jó, hanem magában foglalja a magasabb szellemi élvezetet is, mely legjobban egyesheti és egy pontra kötheti a család legfinnyásabb ízlésű tagjait is.”⁴⁰

A hazai szerzők mellett a folyóiratban rendszeresen olvashatták külföldi szerzők írásait is.

Rudolf Goldscheid a nőkérdést nem csak és kizárólag a nők kérdéseként határozta meg, hanem az egész társadalmat érintő problémaként, melynek megértéséhez természettudományi és szociológiai tudást is szükségesnek látott.⁴¹ Rámutatott arra az ellentmondásra, mely a női munkavállalás vitájában tetten érhető. Az egyik nézet szerint a nők közsférában vállalt fizetett munkája ártalmas a családi életben, „Másképpen azonban kétségtelen, hogy a nő csak azóta képes a nemi rabságából kiszabadulni, amióta módjában van a kenyerét – különböző pályákon – önállóan megkeresni”. Goldscheid szerint a polgári egyenjogúság megteremtése szükséges, hiszen a társadalom ugyanúgy dolgoztatja a nőket, mint a férfiakat, de nem adja meg számukra ugyanazokat a jogokat. „És tényleg ezt az utat választotta a társadalom. Kényszeríti a nőt, hogy elhagyja a házat, de szemrehányást tesz neki, amiért megteszi.”⁴² Fontosnak tartotta, hogy a nővédelem és a „nők harca” egyensúlyban legyen, vagyis a nővédelmi törekvések ne befolyásolják kedvezőtlenül a nőmozgalom harcait. A nővédelem elsődleges feladatának tartotta, hogy a nők egészségéért a lehető legtöbb megtegyék, hiszen ők játszanak a fajfenntartásban meghatározóbb szerepet. Megoldásként, a társadalmi változásokra adható egyetlen elfogadható válaszként – elvetve az intellektuális különbözőségeken alapuló érvelést – a nők választójogát jelölte meg, kiemelve azt, hogy a nőknek is kell jogvédelem az otthonon kívül: „tehát éppen azért, hogy a nő nő maradjon, hogy a család szét ne robbanjon, arra kell törekednie a nőnek, hogy megszerezze politikai jogait.”⁴³

ÖSSZEGRÖZÉS

Vitathatatlan, hogy a 19–20. század fordulóján működő feminista nőmozgalom hatására jelentősen átalakultak a nők lehetőségei Magyarországon. Érdekes kérdés azonban, hogy ezek a változó szerepek és újabb területek (akár a munkaerőpiacon) mennyiben voltak minden nő számára elérhetőek. Úgy is megközelíthető a kérdés, hogy a fokozatosan létrejövő „feminista női tudás” kiket reprezentált, kiknek a tudáskonstrukciója volt. A megfogalmazott problématerületek és célok egy jól körülhatárolt cselekvési programot jelentettek, melyet markánsan meghatároztak a nemzetközi nőmozgalommal szoros kapcsolatot ápoló vezető aktivisták, többek között Schwimmer Róza, vagy Glücklich Vilma. Ezt támasztja alá az is, hogy kezdetben Schwimmer Róza közreműködött Gárdos Mariskával együtt a nőmunkásmozgalom alapításában, később azonban a két egyesület iránya és tematikája később eltért

⁴⁰ Perczelné Kozma Flóra: A nőmozgalom és a családi élet. A Nő és a Társadalom 1907. 2. 24.

⁴¹ Rudolf Goldscheid (Bécs): A nőkérdés mint fejlődési probléma. NT 1909/10. 163–166.

⁴² I. m. 164.

⁴³ I. m. 165.

egymástól, vagy az a tény, hogy a Magyarországi Nőegyesületek Szövetségével – elsősorban az egyik legfontosabb cél a választójog kérdésében – nem voltak azonos állásponton. Így mindenképpen tovább vizsgálandó az a kérdés, hogy ezek a bemutatott újraértelmezett szerepek – bár állítás szerint mindenkire – de megvalósulását tekintve kiknek is szóltak.

IRODALOM

Rosa Schwimmer Collection. New York Public Library Mss Col 6398.

A Nő és a Társadalom (1907-1913)

CRAWFORD, E. (2001): *The women's suffrage movement. A reference guide 1866-1928*. UCL Press, 1999., London: Routledge.

KERESZTY, O. (2012): A Nő és a Társadalom című folyóirat működésének történetéhez (1907-1913). In *Magyar Könyvszemle* 3. szám. 332-349.

KÉRI, K. (1996): „Kmety képviselő úr és a “női szörnyeteg” – Egy 1907-es parlamenti felszólalás sajtóvisszhangja.” *Iskolakultúra* 1996. 3.sz. 101-103. <http://kerikata.hu/> (utolsó letöltés: 2010. december 22.)

KÉRI, K. (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon. 1867-1914*. Pro Pannonina, Pécs.

SZAPOR, J. (2004): Sisters of Foes: The Shifting Front Lines of the Hungarian Women's movements, 1896-1918. In *Women's Emancipation Movements in the 19th century: A European Perspective*, szerk. Sylvia Paletschek és Bianka Pietrov-Ennker, 189-205. Stanford University Press.

N. SZEGVÁRI, K. (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban 1777-1918*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

N. SZEGVÁRI, Katalin. (1981): *Út a nők egyenjogúságához*. Magyar Nők Országos Tanácsa: Kossuth könyvkiadó, Budapest.

ZIMMERMANN, S. (1999): How they became Feminists: The Origins of the Women's Movement in Central Europe at The Turn of the Century. In *CEU History Department Yearbook 1997-1998*, szerk. Andor Eszter, Pető Andrea, és Tóth István György, 195-236. Budapest: CEU University Press, 1999.

Romjáthy Zsuzsanna

A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek- és ifjúságképe a 19. századtól napjainkig

A tanulmány megkísérli összefoglalni a 183 éves magyar óvodatörténet gyermekképét, a szakmai folyóiratok tükrében. Az első, Közlemények a kiseddóvás és gyermeknevelés köréből című 1843-ban, Budán kiadott folytatás nélküli közlöny megjelenésétől, az Óvodai Nevelés szakmai folyóirat napjaink – a 21. század – gyermekfelfogását tükröző írásaival bezárólag. A tanulmány szemlélteti azokat a társadalmi, politikai korszakokat, melyek az ideológiáknak megfelelően alakították át a pedagógiában a gyermeknevelésről vallott eszméket, felfogásokat.

MAGYAR ÓVODÁK – PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATOK GYERMEKKÉPE A 19–20. SZÁZADBAN

A magyarországi óvodáztatás története közel 200 éves múltra tekint vissza. Az első „kiseddóvót” – amely egyben Közép-Európa első ilyen intézménye volt – Brunszvik Teréz (1775–1861) grófnő nyitotta meg Budán, a krisztinavárosi Mikó utcában, édesanyja telkén, Angyalkert néven, 1828. május 27-én. A grófnő odaadó híve volt Pestalozzinak, a svájci pedagógusnak, s a gyermeknevelésben alapműnek tekintette Samuel Wilderspin *Infant Education* című, 1825-ben megjelent munkáját, pontosabban annak németre fordított átdolgozott változatát, amely 1826-ban jelent meg Bécsben. A fordító-átdolgozó Joseph Wertheimer – a pedagógiai iránt érdeklődő, filantróp érzelmű üzletember volt. E két neves pedagógus tanait is felhasználva hozta létre Brunszvik Teréz óvodáját azzal a céllal, hogy a vagyontalan családok gyermekein segítsen. A wilderspini pedagógiában megfogalmazott gyermekkép alapjai jelentek meg az első magyar óvodák szellemiségében. A nevelés szigorú puritánus elvekre helyeződött, „pontos, szorgalmas, megbízható, alantas vágyait leküzdi, tanítójának mindenkor, mindenben engedelmeskedik. Az ilyen karakterű gyermek felnőttkorában zökkenőmentesen illeszkedik be kora társadalmának szövetébe” (PUKÁNSZKY 2005, 705). Az általa ideális tanulónak tekintett gyermek a következetes nevelés eredményeként már kora gyermekkorától rendelkezik azokkal a jellemvonásokkal, amelyek a hithű protestáns – puritánus ember sajátjai.

Brunszvik Teréz fáradhatatlan szervezőmunkájának köszönhetően, az első Angyalkertet számos óvoda alapítása követte az ország minden pontján. Az egyre szélesedő óvodaalapító mozgalom által létrejött kiseddóvók, az óvodaügy iránt elkötelezett, lelkes, filantróp érzelmű polgárok adományaiból jöttek létre, illetve működtek. Az új pedagógiai irányzat,

a természethez és az értelemhez szabott nevelést állította a középpontba. Kiemelte a kirándulás, a torna fontosságát, és felkarolta a kézműves mesterségek oktatását. Gyermekhez szabott nevelési módszereket vezetett be – a gondolkodás kiindulópontjának tekintette a dolgokra való rácsodálkozást, hirdette a gyermek önállóságát, illetve a játékos tanulás fontosságát. A tanulnivalókat a gyakorlati célok alapján választotta ki. Előtérbe állította az anyanyelv, reáltárgyak és szakmák oktatását. Gyermekképét a szeretni tudó, hasznos ismereteit a hétköznapiakban is használni tudó gyermek ideáljának kialakítása jellemezte. A romlott társadalmi viszonyok közepette védelemre, óvásra szoruló gyermek rousseau-i képe rajzolódik ki a gyermekneveléssel foglalkozó korabeli írásokból és Brunszvik Teréz naplójából. Az óvodákat terjesztő egyesület egy korabeli röpiratában ugyanez a gyermekkép fogalmazódik meg: „A gyermeknek első éve az egész életre legbátróbbak: mert azon csírák, melyek az emberrel együtt születnek, ezen első évben indulnak meg és valamint a test, úgy a lélek is előbb elnyomorodhat mintsem az őt környező veszélyt akár ösmerni, akár eltávoztatni tudná” (PUKÁNSZKY 2005, 706). A szerző meghatározza írásában a korabeli intézményes nevelés legfontosabb pedagógiai feladatait is, különös hangsúlyt helyezve a gyermekkor első hét évére, melyben a „»koranevelés« biztosítása révén a gyermek testi és lelki fejlődésére való gondos »fölvigyzás« révén tisztán megtartani a főt és szívet fonák gondolatoktól és érzésektől” (A kisdédóvó intézetekről 1837: 5, 10. idézi PUKÁNSZKY 2005, 706).

A reformkor pezsgő szellemi életének, valamint a kisgyermeknevelés ügye iránti fokozott társadalmi és szakmai érdeklődésnek köszönhetően a korai szakmai lapok nem voltak hosszú életűek. A magyar óvodatörténet első lapja a *Közlemények a Kisdédóvás és Elemi Nevelés Köréből* című, 1843-ban Budán kiadott, folytatás nélküli közlöny volt. Az 1867 után bekövetkezett gyors gazdasági-társadalmi változások felértékeltek az intézményesített nevelés szerepét, és egyre nyomatékosabban jelent meg az állami felelősség kérdése. Eötvös József a készülő népiskolai törvényben szabályozni kívánta a kisdédóvás kérdését. Terve azonban nem valósulhatott meg. A társadalmi igények és öntevékenység hatására jöttek létre a kisdédóvás új szakmai szervezetei és orgánumai, mint például a *Kisdédnevelők Országos Egyesülete* (1869–1946) és a *Kisdédnevelés* (1879–1919, 1924–1944) című szakmai folyóirat. A lap első száma 1879. január 1-jén jelent meg P. Szathmáry Károly *Egyesületünk* című vezércikkével, s napjainkban is érvényes módon határozta meg a kisdédnevelés célját, a nemzeti hagyományokra alapozott nevelésbe ágyazva alakította ki a 19. század gyermekképét: a „jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermek” ideálját:

„A magyar kisdédnevelőre saját helyi foglalatosságán kívül igen nemes és szép feladatok várnak. Ilyenek: a kisdédnevelési irodalom továbbfejlesztése a neveléstan és nemzeti sajátosságok érdekében; az irodalom helyes foglalmának terjesztése egymás között és a szülők körében; magának a kisdédnevelésnek terjesztése országszerte, minden kedvező alkalom felhasználásával; maguknak a kisdédnevelőknek szellemi és anyagi érdekeinek óvása, emelése, mi csak egyesülten elérhető s végre saját és kartársaink tekintélyének és az irántuk emelkedő rokonszenvnek élesztése” (KELEMEN 1997, 184).

A folyóirat gyermekkel foglalkozó tanulmányai közül elsőként *A jótékonyosság nevelő hatása az óvodában* címmel jelent meg írás, melyben a gyermek egyik nagy „nevelőjéről”, a példáról, a példaadásról írt Dietz Etel óvónő. E munkájában a gyermekkor jelentőségét

hangsúlyozza – tükrökhöz hasonlítja, mely az először felvett képeket az élet későbbi szakaszaiban is visszasugározza. A *Kisdednevelés* című folyóirat legfigyelemreméltóbb korszaka az 1924 és 1933 közötti, csaknem egy évtized volt, amikor a reformpedagógia eredményeire fokozottan odafigyelve, a korszerű kisgyermeknevelés szinte egyedülálló pedagógiai műhelyévé vált.

Az óvodák hosszú ideig nem tartoztak a hivatalos intézményrendszerhez, csupán 1891-ben kezdték szabályozni a működésüket. A 19. század második felétől kezdődően a magyar óvodák pedagógiai szellemiségét a fröbéli – romantikus – gyermekkép eszmeisége hatotta át, mely szellemiség a korabeli írásokban is tükröződik: Molnár Mária óvónő az 1896-ban megrendezett II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszuson tartott, és nyomtatásban is megjelent előadásában, az óvodai nevelés családias jellegének fontosságára hívta fel a figyelmet. „A természetes nevelés alapján működő óvodában tehát nincs helye a »pedáns«, iskolai modernak” (PUKÁNSZKY 2005, 709). Hasonlóan romantikus gyermekkép fogalmazódik meg az – Bardócz Pál szakfelügyelő által szerkesztett – 1928-ban megjelenő, óvónőképző intézeti tankönyv szövegében is. Ugyanakkor Bardócz Pál szövegében a romantika szörfordulatain túl, már érezhetően megjelennek reformpedagógia gondolatok is – „Gyermek őfelsége” (PUKÁNSZKY 2005, 709).

A 20. századi magyar óvodapedagógiai szakirodalom alapján kirajzolódó gyermekkép nem ment keresztül gyökeres változáson. Részleteiben sokáig megőrizte a fröbéli német romantika motívumait annak ellenére, hogy Fröbel pedagógiájának gyakorlati-módszertani oldalával szemben erőteljes kritikai attitűd alakult ki a szakemberek körében.

A világszerte elterjedt *reformpedagógiai* gyermekkép elemei könnyen illeszkedtek a 19. századi óvodapedagógia romantikus elemeihez. Ez Magyarországon Mária Montessori pedagógiájának terjedésével hódított teret, jelentős mértékben befolyásolva a hazai óvodapedagógiai szemlélet alakulását. Bélaváry-Burchard Erzsébet grófnő lelkes követője volt Montessorinak. Több könyvét is magyarra fordította, és 1927–1944-ig Montessori rendszerű óvodát, illetve 1928–1944-ig iskolát működtetett. A gyermekkép kialakításában a Montessori-pedagógia nem a romantikus elemekben bővelkedő gyermekképre, hanem a gyermekantropológiára koncentrált, tiszteletben tartva a gyermek egyéni érési-fejlődési ütemét, aktivitást és szabadságát. A 20. század első felében továbbra is uralkodó marad a 19. században már elterjedt „jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermekről” alkotott kép. „Melllette azonban párhuzamosan halad két jól elkülöníthető paradigma a felnőtté válás mércéjével mért és értékelt gyermekkor, illetve a korszak tudományos eredményeit markánsabban figyelembe vevő gondolkodás, miszerint a gyermekornak önálló értéke és funkciója van, a gyermekkor sajátos értékrenddel rendelkezik, értelmezni pedig saját mércéjével érdemes és lehetséges” (VARGA 2004, 4).

A huszadik század első felére jellemző reformpedagógiai irányzatokról általánosan elmondható, hogy felerősítették *gyermekképünkben* az *aktív, cselekvő, alkotó* gyermek képét, mely kép a század közepére fokozatosan háttérbe szorult, helyet adva egy olyan gyermekképnek, mely „*cselekvő, alkotó teremtményként éli át gyermekségét, de szívesen lemond gyermekies vonásairól a következő életszakasz, az iskoláskor kedvéért*” (PUKÁNSZKY 2005, 712).

Az 1940-es évek végétől a társadalmi tudat, közfelfogás erőteljes ideológiai befolyásoláson ment keresztül, mely jól nyomon követhetően jelenik meg a pedagógiában. A nevelésügy pártpolitikai irányításának eredményeképpen új gyermekkép-ideálok fogalmazódtak meg a gyermekkor egyes szakaszaira vonatkozóan. Az óvodás gyermekről kialakított, társadalmi igényeknek megfelelő *pedagógiai kép* a gyermekekre úgy tekintett, mint a *szocialista társadalom jövőendő tagjára*, akit mindennapi politikai céltartalmú beszélgetésekkel kell fejleszteni. 1949-től az óvodákba is bevezették a „Nevelj Jobban!” mozgalmat. Ezt az örökséget vitte tovább az 1948. január 1-jén, Szabó Erzsébet szerkesztésében megjelenő *Gyermeknevelés*. A lapot a Magyar Kommunista Párt kezdeményezésére megalakult pedagógusszervezet, a „Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének óvónői szakosztálya” – pártpolitikai és pedagógiai ideológiai törekvéseinek megvalósítására – hozta létre. Az elkövetkezendő évek szellemi irányultságát alapvetően meghatározza a lap első számaiban megfogalmazódó idea, amely azután a következő évek vezérmotívuma lesz: *„a kisgyermek »szovjetszellemű nevelése«, a »szülői ház, nevelési ferdeségeinek« a felmutatása, valamint az óvodai munka sokszínűségének a háttérbe szorítása»* (KELEMEN 1997, 185).

Az 1950-es évek elején egy lassú ütemű, ugyanakkor fokozatosan előtérbe kerülő, szívós szakmai építkezés figyelhető meg. A szocialista nevelés általános és üres frázisai mögül egyre inkább kitűnik az a törekvés, mely a kisgyermek megismerésén alapuló egyéni bánásmódra, a gyermekek együttes tevékenykedtetésére, az irodalmi, a zenei és a testi nevelés „apró” hétköznapi problémáinak bemutatására, egy humanisztikus óvodapedagógiai gyakorlat elfogadtatására irányul. A *Gyermeknevelés* című lap 1953-ban címet vált, és létrejön az immáron folyóirat rangot viselő *Óvodai Nevelés*. Az ötvenes évek végétől, de markánsan a hatvanas évek derekától egy megújulási szándék figyelhető meg a folyóirat szerkesztésében. *„A lapban egyre nagyobb számban hallatják hangjukat – a mindennapi tapasztalat ideológiáktól mentes jözan realizmusával (legfeljebb rituálisan kötelező díszítő elemként használva az ideológiai-politikai közhelyeket) – az ötvenéves laptörténet köznap hősai: a gyakorló óvónők»* (KELEMEN 1997, 186).

Az 1970-es évekre lazul az óvodák politikai nevelését célzó központi törekvés, változást hozva a gyermeknevelésben is. A „politizáló gyermekből” „iskolára készülő” gyermek lett. A korszakra jellemző gyermekkép: *„Az ideális óvodás gyermek, már kiscsoportos korában megtanul alkalmazkodni az óvodai élethez, fegyelmezetten betagoódik az óvodai közösségbe. A középső és nagycsoportos gyermekek tudatos önfegyellemmel rendelkeznek, mely előkészíti őket az iskolába lépésre»* (BAKONYINÉ 1971, 58–59. idézi KELEMEN 2005, 713). A hetvenes évek a magyar óvodapedagógia egyik legjelentősebb korszaka. Kellő pedagógiai-pszichológiai megalapozottsággal és az egyes részterületek nemzetközi figyelmet is keltő eredményeire támaszkodva megkezdődött az új óvodai dokumentum, „az óvodai nevelési program” előkészítése, körültekintő szakmai megalapozása. Aztán az 1971-ben elfogadott dokumentum alkalmazása és a bevezetés tapasztalatainak széles körű és tudományos alaposságú vizsgálata. A pedagógiai irányvonal nagy hangsúlyt fektetett az óvodába járó kisgyermek – egykor világszerte elismeréssel méltatott – igen magas arányára, és az iskolaelőkészítés nagyfokú szervezettségére. Az *Óvodai Nevelés* című folyóirat, egyik legjelentősebb műhelyévé vált ezekben az években a magyar óvodapedagógia megújulásának.

Az 1980-as években fedezte fel újra a pedagógia – szakmai kihívásként tárva a pedagógusok elé – az olyan, hozzánk késéssel érkező, de korántsem új reformpedagógiai irányzatokat, mint például a Montessori, Freinet vagy Waldorf óvodapedagógiák, melyek több szálon is kötődnek a rousseau-i pedagógia „romantikus gyermekkép” alap gondolatához. „A gyermek dolga elsősorban nem a felnőtt-létre, illetve a következő életszakaszokra való szorgos előkészület, hanem a gyermekkor örömeinek minél teljesebb és intenzívebb átélése” (PUKÁNSZKY 2005, 714). Az 1982-től kezdődő időszakot a nagy tantervi reformok jellemzik hazánkban, melynek eredményeként, 1989-ben megjelent az új Óvodai nevelési program. Ezt követően kezdtek gyarapodni az egyéni arculatot, sajátos profilt kialakító óvodák, melyek valós és vélt eredményeikkel nagyban hozzájárultak a kor sajátos pedagógiai arculatához. Az Óvodai Nevelés című folyóirat rendszeresen beszámolt írásaiban ezekről a kezdeményezésekről. A rendszerváltást követő években fénykorukat élték a reformpedagógia neves képviselőinek szellemiségét átvevő pedagógiai irányzatok.

A 90-es évek közepétől a magyar óvodapedagógia sokszínűségéről olvashatunk a folyóiratban, mely pozitívan viszonyult a külföldről beáramló alternatív pedagógiai irányzatokhoz, illetve a nyomában megjelenő sajátos pedagógia programok révén kialakuló pedagógiai pluralizmushoz. Az Elmélet és gyakorlat rovat már a kilencvenes évek közepétől kezdődően intenzíven foglalkozott az óvodákban egyre szélesebb körben megvalósuló, társadalmi-szülői igényeket kiszolgáló, tanfolyam jellegű szolgáltatásokról szóló vitákkal, mint az idegen nyelv oktatása; sportfoglalkozás; kézműves tevékenységek. Az álláspontokat mutatta be, nyitva hagyva a választ a szakemberek és a társadalom számára. A kor óvodai nevelésének fő irányát a gyermekközpontúság jellemezte. A gyermeki jogok hangsúlyozott megjelenése a pedagógiában, a gyermek testi, lelki szükségleteire épülő nevelés, a személyiség szabad kibontakoztatását hangsúlyozta. A gyermeknek mint fejlődő személyiségnek fejlődését genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg, amit a nevelés során figyelembe kell venni” (ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA 2009).

A 21. SZÁZADI MAGYAR ÓVODÁK – AZ ÓVODAI NEVELÉS FOLYÓIRAT GYERMEKKÉPE

A 21. század nevelésfilozófiáját a pedagógiai szabadság, pluralizmus jellemzi, „a különböző mentalitást, filozófiai alapokat és hitbéli meggyőződést tükröző gyermekképek és pedagógiák egymás mellett élésének korszakát éljük” (PUKÁNSZKY 2005, 714).

Az ezredforduló változásait követő óvodapedagógiában is alapvető fontosságúvá vált a gyermekkor plurális szemléletének észlelése (GOLNHOFFER–SZABOLCS 2005, 12), a gyermeki személyiség sokféleségének, különös értékeinek hangsúlyozása. Az óvodai nevelés harmadik évezredének első évtizedében kialakuló gyermekképet az integrációs pedagógiai próbálkozások megvalósítására tett kísérletekkel, multikulturális neveléssel, marketingalapú pedagógiai irányok térhódításával, a tehetséggondozás ápolásának szükségszerű felismerésével lehetne jellemezni. Az ideális óvodás a harmadik évezredben az Óvodai nevelés országos

alapprogramja által meghatározott gyermekképet sugározza: *sokoldalúan és harmonikusan fejlett személyiség* (ÓNAP 2009), melynek eléréséhez az intézmények többsége maga készített vagy adaptált nevelési programokat. Az óvodák, a programjaikban kitűzött célok szerint alakították ki az intézményükre jellemző egyedi arculatot, és ennek megfelelően határozták meg azt a gyermekképet, melyet a kitűzött nevelési célok megvalósításával el kívántak érni.

A fejlődő gyermeki személyiség sokféleségének elfogadását erősítő inkluzív pedagógiai irányzat az óvodapedagógiában a harmadik évezredben felerősödött. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának 2003. évi módosítása tovább erősítette a korábbi rendelkezésekhez képest ezt a pedagógiai irányvonalat. A törvénymódosítás a hangsúlyt nem a felzárkóztatásra, hanem a gyermekek egyéni ütemben történő fejlesztésére helyezte. Az Óvodai Nevelés című szakmai lap 2003-tól kezdődően, több éven át kiemelten segítette az *Elmélet és gyakorlat* című rovatában az integrációt felvállaló többségi óvodák pedagógusainak munkáját. A sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése társadalmi igényként fellépő pedagógiai feladattá vált, ugyanakkor elvárható magatartásformává is. „Az inkluzív pedagógiai gyakorlat azt a befogadó légkört fejezi ki, amelyben a differenciált bánásmód minden egyes gyermekre érvényes, tartozzon bármely csoporthoz, legyenek képességei bármilyenek” (BAKONYI 2005, 112). A sajátos nevelési igényű, eltérő fejlődésű gyermekek: a fogyatékossgal élő, illetve a kiemelten tehetséges gyermekeknek az együttnevelése komoly felelőssége az óvodapedagógusnak. Az elmúlt egy évtizedben a SNI (sajátos nevelési igényű) gyermekek körét a különböző fogyatékossgal, beilleszkedési és magatartási problémákkal küzdő gyermekek kizárólagos csoportjai alkották, szinte majdnem teljesen megfelelkezve a másik végletről: a kiemelkedő képességű gyermekekről. Az utóbbi néhány évben országos szinten is megszorodott a kiemelkedő képességű gyermekek fejlesztésével foglalkozó óvodák száma – „Tehetségpontok” –, felismerve a tudás századának tehetséggondozásra vonatkozó társadalmi igényét. A gyermekek képességbeli különbségeiből adódó egyéni sajátosságait erősítő differenciált fejlesztés, kiemelt feltétele a fejlődésnek, egyúttal alapja a tehetség felismerésének, gondozásának. A tehetség kibontakoztatása az óvodában nem lehet azonos a későbbi életkorok pedagógiai megoldásával. Nem tehető ki a gyermek erőltetett fejlesztésnek, frusztrációt okozó versenyhelyzetnek. A tehetség szűréséhez alkalmazható módszerek közt említik a szaklapok a gazdag tevékenységbázist, melyen belül a differenciálás a sokszintű és sokféle cselekvési lehetőség segítheti a tehetség felismerését, fejlesztését az óvodában. Magyarországon, egészen napjainkig a gyermekeknek csak egy szűk rétege, az iskolai tehetségek tudtak az erre rendszeresített iskolákban érvényesülni, az óvodáskorú gyermekek nem.

Korunk globalizálódó társadalma új feladatokat és elvárásokat állít az óvodai nevelés elé. A szülők jelentős része ma már nem elégszik meg a hagyományos értelemben vett óvodai ellátással. Egyre növekvő igény figyelhető meg a különböző szolgáltatások: nyelvóra, balett, sakk, számítástechnika, fejlesztő és felkészítő órák intézményi szintű szervezése iránt. Számos esetben az intézmények fennmaradása múlik a szülői igények kielégítésén. A létért folytatott küzdelemben a pedagógiai elveik át/újraértelmezésére kényszerülnek

az óvodák. Megalkudva sokszor – az óvodáskorú gyermekek alaptevékenységét jelentő – játék idejének csökkenésével, hogy egy-egy különórát a napirendbe tudjanak illeszteni. Az Óvodai Nevelés több száma évek óta kiemelten foglalkozik az óvodáskorú gyermek alaptevékenységével összefüggő játék fontosságával. A szakemberek véleménye szerint, annak át kellene hatnia a gyermek fejlődésével összefüggésben a mindennapi tevékenységet, segítve a kognitív képességek optimális fejlődését, ami a tanulás alapja. A későbbi éveket tekintve, a játék személyiségfejlődésére gyakorolt hatása alapja lehet a boldog, kiegyensúlyozott felnőtté válásnak. Teljesítmény- és tudáscentrikus világunkban, melynek szele az óvodákat is megérintette, folyamatosan háttérbe szorulnak a gyermeki életszakaszokra jellemző tevékenységek (játék, pihenés, alvás), általuk pedig azok a közvetített nevelési értékek, melyek néhány évtizede még komoly határt húztak a gyermeki és felnőtt lét közé, óvva annak tisztaságát. A harmadik évezred óvodái a különböző ideológiai alapokra helyezett nevelési programjaikkal egyfajta versenyhelyzetet alakítottak ki egymás között, melyben a tét: a gyermek, a szülő, a pénz, azaz a harc a fennmaradásért. Ebben a küzdelemben észrevétlenül vész el a gyermek, a gyermek érdeke. Szükség van-e már az óvodában a fejlesztő, felkészítő foglalkozásokra? Szabad-e, lehet-e büntetlenül terhelni a gyermeket aerobic-, számítógép-, nyelvi tanfolyamokkal, iskola előkészítő különórákkal? Egyre sűrűbben szegeznek a gyakorló és elméleti szakemberek egymásnak és a társadalomnak ilyen és ehhez hasonló kérdéseket. A vélemények megoszlanak. Az Óvodai Nevelés című folyóirat ezredfordulót követő – 2000 és 2004 között – számaiban közölt írások, szinte feltétel nélkül a haladás útját látták a technika vívmányainak óvodai alkalmazásában, a társadalmi érvényesülés ki nem mondott lehetőségét a különórák, nyelvi programok óvodáskori megvalósításában. Az első évtized végére az óvodapedagógia elmélete és gyakorlata azonban ismét kiemelt, semmivel nem helyettesíthető jelentőséget tulajdonít a szabad játéknak. A játék a 21. század élethosszig tartó tanulás és tudásalapú társadalmának időszakában is az óvodáskorú gyermek alaptevékenységeként definiálódik. A gyermekkor-kutatók évezredünket a „siettetett gyermekek” korának nevezik – mivel a gyermekek egyre fiatalabb koruktól kezdve válnak aktív részeseivé a felnőtt létnek. Hová ez a nagy sietség? Egyre több szakember, pedagógus kérdőjelezi meg az óvodákban a marketing jellegű szolgáltatások létjogosultságát, teret, időt, helyet kérve az egészségesen fejlődő gyermek számára az olyan alkalmaknak, melyet a felnőttek odafigyelése, gondoskodása, szeretete adhat meg számukra a mindennapos beszélgetések, összebújás, esti mesék során. Gyakorló óvodapedagógusok a mindennapok tapasztalataiból merítve üzennek a lapban a felnőtt társadalomnak, felhívva a figyelmet a siettetés beláthatatlan veszélyeire.

A 21. század második évtizedének óvodapedagógiája egyre többet foglalkozik az – általában egymás mellett létező és egymással állandó kölcsönhatásban álló – értékek és kulturális jelenségek sokszínűségét preferáló multikulturális nevelés kérdésével. A téma pedagógiai indokoltságát az Európai Unióhoz történő csatlakozásunk következtében felerősödő migrációs hullám nyomán kialakult kulturális pluralitás adja. Kiemelt szerepe ugyan még csak a nagyvárosok óvodáiban van, amelyek szellemiségük, munkahelyteremtő képességük vagy magas fokú szakmaiságuk révén vonzzák a külföldről érkezőket. A multikulturális ne-

velés hazai gyakorlatának alapjait az alkotmány kiemelt jogalkotási rendszere teremtette meg, mely a nemzeti-etnikai kisebbségi csoportok jogait magas szinten deklarálja. A magyar óvodapedagógiába korábban bekerülő különböző nemzetiségi programok mellett, melyek az adott kisebbségi csoportok kultúrájának, hagyományainak az őrzését tekintették fő nevelési célkitűzésének, napjainkban egyre inkább helyet és teret kap a multikulturális nevelés más aspektusból történő értelmezése. Az intézményeken belüli multikulturális nevelés alapját a környezetnek megfelelő pedagógiai tartalmak, az új típusú pedagógusi szerepkör, az előítéletek csökkentése, a mindenki számára elérhető minőségi oktatás megvalósítása, a gyermekközpontú pedagógia, illetve az ennek megvalósítását segítő támogató intézményi és csoportlétkör teremti meg. A multikulturális nevelést nyújtó holnap óvodáját Benczéné (2009) a következőképpen látja:

- „rugalmas struktúrájú, amely változatos nevelési lehetőségeket kínál;
- ösztönzi az élethosszig tartó tanulás igényét;
- a kulcskompetenciákat, a kompetencia alapú oktatást előtérbe helyezi;
- a befogadást-elfogadást, együttnevelést természetesnek tekint;
- esélyt teremt, alkalmazás-képes tudást kínál;
- tiszteli az egyéni különbségeket és azt vallja: *Minden gyermek tehetséges valamiben!*”.

Ennek felismerése, ápolása a 21. század pedagógusainak kiemelt feladata.

ZÁRÓGONDOLATOK

A 20. század utolsó időszakára, illetve a 19. század elejére jellemző gyermekképet a jelenben élve nagyon nehéz megfogalmaznunk, és objektív módon szemlélnünk, mivel magunk is részesei vagyunk ennek a kornak. Dr. Kéri Katalin a következőképpen látja a neveléstörténet szempontjából jelentős, harmadik évezredre váró feladat társadalmi megvalósításának lehetőségét: „... a 20. század, és különösen 2. felének magyar történései még nem kellőképpen feltártak, és elemzettek. Egyes esetekben nincs meg a kutatók kellő rálátása sem, hiszen saját életük különböző szakaszait is át kell értékelnünk. Fel kell nőnie egy olyan fiatal kutatónemzedéknek, amelynek tagjai a 20. századot már »történelemként« fogják látni. Ők talán jobban képesek lesznek érzelmeiktől mentesen, valóban az objektív tényekre építve összegezni közelmúltunk pedagógiai történéseit. Bárki is válik azonban a 21. században kutatóvá, arról sohasem felejtkezhet el, hogy világunk megőrzését, személyiségünk kibontakoztatását és növendékeink nevelését illetően van mit tanulnunk elődeinktől” (KÉRI 1996, 53).

IRODALOM

- BAKONYI Anna (2005): Az óvodák új „feladata” az integráció. In *Óvodai Nevelés*, LVIII. Évf. 2005. április, 4. szám, 112.
- BENCZÉNÉ CSORBA Margit: A jövő óvodája – Mindenki tehetséges valamiben. [online]
<www.berkisk.hu/dokumentumtar/projektnyito%20ovoda.pp> [Letöltés: 2011. november 17.]
- GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekek: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 12.
- KELEMEN Elemér (1997): Az Óvodai Nevelés ötven éve = Óvodai Nevelés. *Óvodai Nevelés*, 1997, 6. szám, 184–187.
[online]<<http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/efolyoiratok/PTEdigitalizalas/OvodaiNeveles/multrol/multrol.htm>> [Letöltés: 2011. november 17.]
- KÉRI Katalin (1996): *Neveléstörténeti Vázlatok*. ORFK Oktatási és Kiképző Központ, Pécs – Budapest.
[online]<<http://nostromo.pte.hu/technika/nevtvazl.hun>> [Letöltés: 2012. november 20.]
- Melléklet a 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelethez – Az Óvodai nevelés országos alapprogramja
[online]<<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy.doc.cgi?docid=99600137.KOR>> [Letöltés: 2012. november 20.]
- PUKÁNSZKY Béla (2005): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14(4) 703–715.
[online]<<https://vm.mtmt.hu/search/slist.php?kozid=o6298> [Letöltés: 2012. november 20.]
- VARGA László (2004): *Reformpedagógia – pedagógiai paradigmák – A szakmai anyag az „EdQ” regionális oktatási együttműködés – 2004/05.c. projekt II. alprojektje keretében készült.*

Kerekesné Horváth Ilona

A gazdasági, pénzügyi, vállalkozói ismeretek oktatásának története és időszerű kérdései

TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A 2000-es években elkezdődött pénzügyi krízis a gazdaság mellett megrázta az európai társadalmakat is. Az Egyesült Államokból induló válság előbb Európát, majd szinte a világ összes pénzpiacát elérte. Romba dőlt sok megrendíthetetlennek vélt pénzügyi intézmény. Bankok, pénzügyi alapok, hedge fondok mentek csődbe, globális bankházak kényszerültek több milliárd dollár leírására. A válság 2006-ban kezdődött, 2008-ban pedig tornádóként söpört végig a világban, s így Magyarország pénzügyi piacain is. A pénzügyi válságot nagyon hamar követte a gazdasági (világ)válság.

A pénzügyi és gazdasági krízis – túl azon, hogy óriási veszteségeket okozott – elértéktelenített megtakarításokat, részvényeket és nyugdíjalapokat is. A recesszió nem kerülhette el a társadalom legkülönbébb csoportjait sem, hiszen az államok akár pénzt pumpáltak a gazdaságokba, akár megszorításokat alkalmaztak, a különféle intézkedések hatással voltak a társadalmak egyes szegmenseire.

Az államok túlköltekezése óriási feszültségeket váltott ki Amerikában és Európában. Az egyes országok finanszírozása egyre drágább lett, s hirtelen pénzszűke keletkezett. A jelenségeket vállalati csődhullámok kísérték, s egyes országokban – így Magyarországon is – a lakosság eladósodottsága tragikus méreteket öltött a fizetőeszköz árfolyamának ingadozása (gyengülése) következtében. Magyarországon az egyes válságok egymást föl erősítve jelentkeztek, s a kedvezőtlen hatások tompítására hozott intézkedések néha tévesnek bizonyultak.

Ha föl tesszük azt a kérdést, hogy a magyar lakosság (vagy akár a mikro- és kisvállalkozások) eladósodását mi okozta, akkor a következő szereplőket említhetjük meg:

- | | |
|---------------|------------------------------------|
| 1. a kormány, | 4. a bankrendszer, |
| 2. a PSZÁF, | 5. a lakosság |
| 3. az MNB, | 6. és a pénzügyi-gazdasági válság. |

A kormányok tárgyaltak a bankokkal, egyeztettek a felügyelettel, s keresték a kompromisszumokat a jegybankkal. A politika erősödő befolyása a bankok érdekvédelme fölé kerekedett, s így a bankrendszer engedmények megadására kényszerült. A lakosság e szereplők között – pénzügyi ismeretek hiányában – próbált eligazodni, és érvényesíteni vélt vagy valós érdekeit.

A csődbe jutott vállalkozások, a hiteleiket fizetni képtelen családok számának növekedése és a megélhetési költségek emelkedése minden családot, munkáltatót és munkavállalót, eltartót és eltartottat arra kényszerített, hogy pénzügyeikre sokkal jobban odafigyeljenek.

A válság nem elindította, hanem felgyorsította azt a folyamatot, amely az állampolgárok figyelmét a gazdaság és a pénzügyek világa felé irányította.

„Az utca embere ma olyan gazdasági fogalmak, kifejezések tömegét használja, amelyeket egy évtizeddel ezelőtt a gazdasági szakemberek sem nagyon ismertek, például a tőzsdével, a megtakarításokkal, a privatizációval kapcsolatban. Az emberek ezeket az ismereteket szinte teljesen autodidakta módon tanulták meg, az iskola vajmi kevés segítséget tudott ehhez nyújtani. A most kialakulóban lévő társadalmi, gazdasági környezet rá is kényszeríti az embereket arra, hogy megtanuljanak egy sor bonyolult gazdasági összefüggést, s ami ennél is fontosabb, ezeket az ismereteket, ezt a gondolkodásmódot alkalmazni kell a személyes sorsukat meghatározó gazdasági döntésekben is” – nyilatkozta Chikán Attila közgazdász professzor Schüttler Tamásnak egy 1998. március 13-i beszélgetésben.¹

A Kádár-kor paternalizmusa téves képzeteket keltett az emberekben; a gazdasági döntéseket a polgárok helyett az állam hozta meg, nem volt helye sem a véleménynyilvánításnak, sem a döntésbefolyásolásnak. A rendszerváltozás a piacgazdaság törvényszerűségeit is magával hozta, amely az emberektől döntéseket, és korábban soha nem tapasztalt, ismeretlen helyzetekben való eligazodást várt el. Az oktatás feladata lett volna, hogy a gazdasági, pénzügyi ismeretek legszükségesebb témakörei mielőbb az iskolai tanulás részévé váljanak. Az állami költségvetés, a bank, a kamat, a hitel, az infláció, az adó, a járulékok, a tőzsde, az értékpapírok, a nyugdíjpénztárak, a gazdaságpolitika, a megtakarítások, a befektetések, a fogyasztóvédelem stb. mind olyan fogalmak, amelyek a mindennapi életben való eligazodáshoz szükségesek, szemléletformáló tényezőként jelenhettek volna meg a diákok számára.

Az oktatás sajnos nem tudott lépést tartani a megjelenő igényekkel, és a fáziskésést minden e témával foglalkozó szakember a NAT hiányosságának tekintette. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról szóló 13/1995. (X. 26.) Kormányrendelet szerint 1998. szeptember 1-jén életbeléptetett NAT valóban nem tudott ehhez az elvárt követelményhez igazodni. Nem is voltak meg ekkor a feltételei az új, a gazdaság által kényszerített oktatásnak. A NAT megfogalmazta ugyan a gazdasági ismeretek oktatásának szükségességét, s így a gazdasági ismeretek oktatása kötelező követelménnyé vált mint az általános műveltség része, a gyakorlati megvalósításhoz szükséges feltételek azonban hiányoztak.

Egy 1997-98-ban végzett kutatás² szerint a megkérdezett diákok a szükségesnél jóval kevesebbet tudtak a gazdaságról. Például jellemzően nem látták át az állam szerepét a gazdaságban, az adót, a fiskális politika legfőbb bevételi forrását túl soknak, a felhasználását pedig fölösleges költekezésnek tartották. Nem voltak ismereteik a vállalkozások működéséről, a bankok szerepéről, a pénzintézetek lakossági szolgáltatásairól, a készpénz nélküli fizetési formákról. A diákok nem voltak tisztában a bankrendszer sokszínűségével, a pénz-

1 A gazdasági kultúra nem ismeretek rendszere, hanem szemléletmód. *Új Pedagógiai Szemle*, 1989. 48. évf. 7–8.

2 Kérdések és válaszok a gazdaságról, gazdasági kultúrára nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1989. 48. évf. 7–8.

intézetek feladataival, a kétszintű bankrendszerrel, nem ismerték a társadalombiztosítás fogalmát, és a piacgazdaságot olyan „terepnek” tekintették, amelyben csak ügyeskedéssel és nem tisztességes munkával lehet boldogulni.

Összességében a kutatók a következőket állapították meg 1998-ban:

„A diákok kérdéseinkre adott válaszai azt mutatják, hogy a 14–18 évesek élénken érdeklődnek a gazdasági és pénzügyi szféra jelenségei iránt. Ismereteiket zömében a környezetből szerzik, véleményük, ítéleteik forrása is a szűkebb és tágabb környezet. A gazdaságra vonatkozó ismereteket alapvetően szocializációs tanulással, spontán módon sajátítják el, s valószínűleg elsősorban ezzel magyarázható ismereteik felszínessége. Erre a spontán ismeretszerzésre vezethető vissza az is, hogy a gazdaság világában tapasztalt jelenségek esetében nem vagy csak nagyon korlátozottan képesek az ok-okozati összefüggések feltárására. A válaszok alapján megállapítható, hogy sem a mikro-, sem a makrogazdaság működéséről nincs a mai tizenéveseknek megalapozott képük. Különösen a gimnazisták esetében tapasztalható a gazdasági jelenségekre vonatkozó környezetükben meglévő – nem ritkán szélsőséges – értékítéletek, vélemények kritikátlan elfogadása.”³

A 90-es évek végén az oktatás még komolyabb problémával találkozott: a 14–18 éves diákokra rázúdultak a gazdasággal, a pénzügyekkel kapcsolatos információk, egyrészt a család és a baráti kör, másrészt a média részéről, és tematikus oktatás hiányában nagy százalékuk hamis képet alakított ki a piacgazdaságról, az állam gazdasági szerepéről, a bankokról, és valójában az egész gazdaságról.

A kutatás kapcsán megkérdezett gazdasági szakértők arra hívták fel a figyelmet, hogy a „gazdasági kultúrakép egy része kétségtelenül a megtanulandó ismeretekből tevődik össze, más része azonban olyan képességek, beállítódások szerves egysége, amelyek nemcsak és nem is elsősorban kognitív úton sajátíthatók el, hanem sokkal inkább szocializációs tanulás útján.”⁴

Nagy erővel jelentkezett a munkaerő-piaci elvárás, miszerint a felsőoktatásban végzett diplomások jószerivel nem voltak képesek a gyakorlati teendők ellátására, miközben a szakképzett dolgozók hiánya miatt egyre több szakma nem tudott megfelelni a kívánalmaknak.

A 21. század kezdetén aztán a felgyorsuló gazdasági folyamatokhoz az emberek gondolkodásában is gyökeres változások társultak, jelentősen felértékelődött a gazdaságra, a pénzügyekre vonatkozó tudás. A 2003-as NAT egy új, koncepciójában és a kijelölt feladatokban is változásokat hozó szabályozás volt. A részletes követelményrendszert fejlesztési feladatok, a tartalmi hangsúlyt a tanulás kompetencia alapú elve vette át. A kulcskompetenciák között megjelent a „kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia”, a kiemelt fejlesztési feladatok között a „gazdasági nevelés”.

„A gazdálkodás és a pénz világára vonatkozó tudás nélkül nem érthetjük meg a bennünket körülvevő világ számunkra fontos folyamatainak jelentős hányadát; e tudás általános műveltségünk részévé vált. A gazdaság alapvető összefüggéseit értő és a javaikkal okosan gazdálkodni képes egyének nélkül nem képzelhető sem működő demokrácia, sem életképes piacgazdaság. Minden

³ Uo. 27.

⁴ Uo. 39.

olyan országnak, amely anyagi biztonságra törekszik és szeretne helytállni a globális versenyterben, elemi érdeke, hogy állampolgárai nyitottak legyenek a gazdaság világa felé. A társadalom számára is nélkülözhetetlen, hogy tagjaiban pozitív attitűd alakuljon ki az értékteremtő munka, a javakkal való gazdálkodás és a gazdasági ésszerűség iránt” – hangsúlyozta a NAT.

A nevelés-oktatás feladatai között szerepelt, hogy a tanulók tudatos fogyasztókká váljanak, hogy képesek legyenek gazdálkodni a rendelkezésükre álló erőforrásokkal, hogy tudjanak a pénzzel bánni, mérlegelni tudják a döntéseikkel járó kockázatot, hogy egyensúlyt találjanak a rövidebb és hosszabb távú előnyök között. A hitelekéről és a megtakarításokról tudjanak okos döntéseket hozni. Végző soron az okos gazdálkodás képességének kialakítása egyben a személyiségnevelés része is.

A NAT a gazdasági alapismeretek oktatását az ember és társadalom műveltségi terület feladatává tette, a történelem és az állampolgári ismeretek tantárgyakba, illetve a földünk-környezetünk műveltségi területbe, a földrajz tantárgyba integrálva.

„A társadalomismeret ahhoz segít hozzá, hogy tájékozódni tudjunk saját korunk társadalmi, gazdasági és politikai jelenségei között. Az ismeretek nyújtásán túl ez mindenekelőtt a társadalmi problémák iránti érzékenység növelését, valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek fejlesztését igényli. A társadalomismeret tanulása során ismerkedhetnek meg a tanulók a gazdaság, a gazdálkodás, a fogyasztói magatartásformák, a vállalkozás és a pénz világával is. Látóköre kiterjed a lakóhely, az ország, Európa és az egységesülő világ problémáira, ezáltal készít fel a demokratikus közéletben való tudatos részvételre” – fogalmazta meg a 2003-as NAT.

A tartalom kulcselemei között a 11–12. évfolyamon olyan nagy és szerteágazó feladatrendszerrel találkozunk, amely a gazdasági nevelés e jól meghatározott feladat kijelölését a legalapvetőbb elemekre zsugorította össze. A társadalomismeret tananyaga így már nem volt alkalmas arra, hogy a gazdasági nevelés célkitűzését megvalósítsa. A földünk-környezetünk műveltségi terület feladata a világ társadalmi gazdasági folyamatainak megismertetése, hogy „a tanulók a gazdasági élet eseményeiben eligazodó aktív, kreatív, rugalmas és vállalkozóképes állampolgárrá válhassanak.” Az e feladatra szánt órakeret azonban nagyon szűkös volt. A legnagyobb problémát tehát továbbra is az órakeret, a taneszközök és a felkészült pedagógusok hiánya jelentette.

Egy 2004-ben megjelent tanulmány azt vizsgálta, hogy vajon a NAT szabályozása szerint tanítják-e a gazdasági ismereteket.⁵

A kutatók a vizsgálat során összesen 197 intézményt kerestek meg telefonon. Az eredmény a szerzők várakozásainál jobb lett: a gimnáziumok 5 százalékában volt önálló tantárgy a gazdasági ismeretek, 72 százalékában integrált tantárgy volt, 20 százalékban egyáltalán nem tanították. A szakközépiskolák 44 százalékában volt önálló tantárgy, 12 százalékában volt integrált tantárgy, 27 százalékában egyáltalán nem tanították. A középiskolák negyedében tehát egyáltalán nem tanítottak gazdasági ismereteket. Mindent összevetve, kedvezőnek tűnik az a kép, hogy a középiskolák nagy százalékában integrált tárgyként tanítottak gazda-

⁵ Darázs Dóra – Szomor Tamás – Szűcsné Szabó Katalin – Varga Zoltán: Gazdasági ismeretek oktatása a fővárosi iskolákban. *Új pedagógiai Szemle*, 2004. 54. évf. 2.

sági ismereteket. Ugyanakkor, a szerzők bevallása szerint a kutatásban alkalmazott módszer nem volt alkalmas arra, hogy kiderüljön, hogy a történelem, földrajz, állampolgári ismeretek tantárgyakon belül integrálva milyen mértékben tanították a gazdasági ismereteket.

A gimnáziumok a gazdasági ismereteket az órakeret hiánya miatt nem tudták önálló tantárgyként tanítani. Kiemelték azt, hogy a gazdasági ismeretek oktatásának problémái összefüggnek azzal is, hogy a gazdasági ismeretek nem érettségi tantárgy. Általában a történelem- és a földrajztanárok tanították, és közülük csak néhánynak volt közgazdasági végzettsége.

„Az egyedi, iskolai szintű megoldások, a folyamatosan változó és nem túl kedvező feltételek miatt lényegében kiforratlan a gazdasági ismeretek oktatásának gyakorlata. Tulajdonképpen nagyszámú egyedi próbálkozásnak lehet tekinteni az egyes iskolákban a gazdasági ismeretek oktatását. Ezen próbálkozások fő jellemzője, hogy leginkább a véletlen alakítja őket. A tanár személyének, a tananyag, taneszközök, (tankönyvek, segédletek), a tanítási módszerek kiválasztása nem egy tudatos folyamat eredménye, vagy legalábbis igen messze van az ideálisnak tekinthető lépések sorozatától.

A civil szervezetek által biztosított programok és felkészülési lehetőségek ehhez képest lényeges előrelépést jelentenek, de a megoldás korlátait már önmagában jelzi az a tény, hogy állami feladatokat próbálnak ellátni ezek a szervezetek, miközben sem forrásokat, sem eszközöket nem kapnak ehhez, sőt általában még a minimális kommunikáció sincs meg az oktatásirányítás és e szervezetek között.”⁶

Az oktatásirányítás nem dolgozta ki a gazdasági, pénzügyi ismeretek helyét, témaköreit, nem voltak tankönyvek, sem más, a tanulást segítő anyagok, és hiányzott annak lehetősége, hogy a tanárok továbbképzéseken vehessenek részt. A kerettantervek, de leginkább az új érettségi rendszer bevezetésének előkészületei az iskolák figyelmét elterelték a gazdasági, pénzügyi ismeretek oktatásáról a napi iskolai gondok felé.

Az Európai Unióban már egyre többször került elő különböző fórumokon a kidolgozott gazdasági, pénzügyi képzés szükségessége, de komolyabb előrelépés e témában nem történt. Az Európai Unió gazdasági, pénzügyi képzéssel kapcsolatos ajánlásait a tagállamok, így 2004-től Magyarország is figyelembe vették ugyan, de általában tényleges lépéseket nem tettek. Csak néhány ország tartotta fontosnak a pénzügyi képzés önálló tárgyként való bevezetését.

Brüsszel 2005-ös dokumentumaiban kulcsfontosságúnak nevezte a pénzügyi oktatás elindítását, 2006-ban az Unió Gazdasági- és Pénzügyminisztereinek Tanácsa (ECOFIN) pedig kiemelten fontosnak tartotta a pénzügyi ismeretek oktatását, valamint a fogyasztók tájékozottságát a tagállamokban. 2007-ben az Európai Bizottság közleményt adott ki a pénzügyi oktatásról, és sürgette a tagállamokat ennek mielőbbi megszervezésére.

A 2007-ben kiadott közleményben a bizottság beszámolt azokról a kutatásokról, amelyek a pénzügyi képzések eredményességét vizsgálták. Az Egyesült Királyságban például a pénzügyi szemináriumok hatására a résztvevők 60 százaléka döntött adósság-vissza-fizetésről vagy az önkéntes nyugdíjbiztosítási rendszerbe való belépésről.

Hazánkban a kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet módosításáról megalapozta az unió által 2006-ban javasolt kulcskompetenciák rendszerét.

„A NAT-2007-ben a szerkesztők arra törekedtek, hogy továbbfejlesszék az előző NAT tanulás-konceptióját. További hangsúlyt kaptak az általános és kiemelt fejlesztési feladatok, a kereszttervek – vagyis a közös értékek. A dokumentum megalapozta az EU által javasolt kulcskompetenciák rendszerét, mely szemlélet időközben általánossá vált mind az oktatásméleti gondolkodásban, mind a pedagógiai praktikumban. (Vö. az Európai Parlament és a Bizottság 2006. december 18-án kelt javaslatait a kulcskompetenciákról és az élet egészére kiterjedő tanulásról.)”⁷

A gazdasági nevelést a gazdasági, pénzügyi, alapismeretek oktatását kiemelt fejlesztési feladatként ismét a jogi szabályozás erejével, a középiskolák feladatává tette. A történelem, az állampolgári ismeretek és a földrajz tantárgyak keretében oktatott tantárgy azonban az oktató tanár(ok) tájékozottságától, személyes elkötelezettségétől függően, csak az iskolák egy kisebb százalékában adott megfelelő ismeretanyagot a diákoknak a gazdaság, a pénzügyek, a vállalkozások, a fogyasztói jogok területéről. Sok helyen időhiányra hivatkozva egyáltalán nem tanították a gazdasági, pénzügyi alapismereteket. Továbbképzés hiányában nem is volt tanár, aki megfelelő jártassággal tudta volna tanítani ezt az eléggé összetett tantárgyat.

A KÖZELMÚLT TÖREKVÉSEI

A 2007-ben kezdődő válság új helyzetet teremtett. Európa országainak vezetői – az egyre súlyosbodó napi gondok mellett – a jövő kilátásaira kezdtek figyelni, fókuszba került az oktatás, és egyre inkább a gazdasági, pénzügyi ismeretek oktatásának kérdései.

Az Európai Bizottság határozata életre hívta a pénzügyi képzéssel foglalkozó szakértői csoportot (Expert Group on Financial Education – EGFE) 2008 áprilisában.⁸

Az Európai Bizottság létrehozta a DOLCETA (Development of On Line Consumer Education Tools for Adults – Felnökteknek szánt online fogyasztói képzési modulok kidolgozása) elnevezésű internetes oktatási portált (www.dolceta.eu), amely ma is az unió minden hivatalos nyelvén szabadon elérhető.⁹

⁷ Vass Vilmos et al.: *A Nemzeti Alaptanterv implementációja*. Budapest, 2008. (online)

⁸ Internal Market and Services Commissioner Charlie McCreevy said: “Financial education has been gaining attention, especially in the context of the financial turmoil. It is an important means of enabling consumers to make informed and responsible decisions about their personal finance, which has bearing not only on their lives, but also on society and the wider economy. Education is first and foremost a national competence, but I strongly believe that there is also a role for the Commission to promote and facilitate the provision of financial literacy programmes to all consumers in the EU. Efforts at national and EU level should be complementary.”

A szakértői csoport (EGFE) azóta is rendszeresen összeül azzal a céllal, hogy kidolgozzák és elterjesszék a leg-hatékonyabb tapasztalatokat a tagállamok között. A csoport az állami és a magánszektor képviselő szakemberekből áll, akiket a bizottság nevez ki, megbízatásuk három évre szól, és megújítható. Magyarországot az első hároméves ciklusban, a Citibank ügyvezető igazgatója, Hencz Éva képviselte. Részletes információk: http://ec.europa.eu/internal_market/finances-retail/capability/index.en.htm

⁹ A bizottság által finanszírozott program interaktív oktatási anyagokat tartalmaz a következő modulokban: Tanárok részére: fogyasztói oktatás, pénzügyi ismeretek, fenntartható fogyasztás; Fogyasztók részére: fogyasztói jogok, szolgáltatások (energia, közlekedés, kommunikáció), termékbiztonság, fenntartható fogyasztás, pénzügyi

Az Európai Bizottság 2008-ban csaknem 3 millió középiskolás diák számára tette elérhetővé az *Európa Naptárt*, amely az Európai Unióról és a fogyasztói jogokról tartalmazott lényeges információkat.

Ez idő alatt Magyarországon civilszervezetek, pénzügyi intézmények (bankok) és különféle vállalkozások vettek részt és vesznek részt ma is aktívan a gazdasági, pénzügyi, vállalkozói ismeretek, a fogyasztóvédelem középiskolai oktatásában.

A civilszervezetek között az egyik legjelentősebb a Jegybank által jegyzett Pénziránytű Alapítvány.

A Magyar Nemzeti Bank kezdeményezésére jött létre 2008 szeptemberében a Tudatos Pénzügyekért Alapítvány, amely 2010 márciusától Pénziránytű Alapítvány a Tudatos Pénzügyekért, azaz Pénziránytű Alapítvány néven működik. Az alapítvány széles körű támogatói és együttműködői körrel rendelkezik.

„Az állami, üzleti és civil szféra különböző szereplői [...] már eddig is tettek lépéseket a változások felgyorsítása érdekében. Ezen kezdeményezések összefogása és egységes mederben tartása a Pénziránytű iskolahálózat elsődleges célja, amely a pénzügyi kultúra, illetve a gazdasági nevelés minél eredményesebb megvalósítására jött létre.” – olvasható az alapítvány honlapján.¹⁰

A Pénziránytű-iskolahálózat jól kidolgozott kritériumrendszert határozott meg azon iskolák számára, amelyek a hálózathoz akartak csatlakozni. A cím elnyeréséről – amely három évre szól – szakmai testület dönt, az iskolák pályázata alapján. Jelenleg országosan több mint száz középiskola tagja a hálózatnak, amely fokozatosan bővül.

Az alapítvány a kerettantervi támogatást kihasználva, komplex oktatási programot hozott létre (*Pénzügyi Oktatási Program, POP*), ehhez digitális tananyagot, segédanyagot, feladatlapokat, tanári segédleteket, internetes játékokat biztosít, amit kiegészít az évente szervezett tőzsdejáték és az iskolák közötti verseny. Évente tanári továbbképzéseket, konferenciákat rendez. A tantervet 60 órára tervezik az oktatók, a tananyag öt témakörre oszlik, amelyek elvégzéséről minden témakör befejezése után beszámolót kell készíteni. Az oktató tananyag digitális tankönyvre épül.¹¹

A gazdasági képzés egy másik területe a vállalkozásoktatás. A vállalkozásoktatás ma több száz középfokú oktatási intézményben működik. Ennek az oktatásnak a sajátossága a gyakorlati oktatási forma: a szimulált vállalkozás, a valódi vállalkozás sokkal hatékonyabb, mint a tanári előadás. A tapasztalatok szerint a legnagyobb hatása a valódi vállalkozás alapításának van, ez hat a legnagyobb motivációs erővel. A tanári előadás tanórai keretben történik.¹² *„Az ismeretek oktatásának ez a módja azonban kizárólag elméleti ismeretek átadására korlátozódhat, és a vállalkozói világban fokozottan érvényes az, hogy nem biztos, hogy az lesz a*

szolgáltatások. A DOLCETA célja, hogy segítséget nyújtson a tudatos és felelős fogyasztói magatartás kialakításához, és annak megerősítéséhez.

¹⁰ Lásd a Pénziránytű Alapítvány honlapja: www.penziskola.hu.

¹¹ Merényi Zsuzsanna – Megyesi Gabriella – Szűcs Tamás – Matits Ágnes – Mihók Viktória – Lendvai Györgyi – Tóth Attila: *Az én pénzem*. Öngondoskodás Alapítvány, Budapest, 2009.

¹² Szirmai Péter – Csapó Krisztián: *Gyakorlati vállalkozásoktatás*.

*legjobb vállalkozó, aki a tankönyvben olvasottakat bemagolta. A vállalkozóvá váláshoz a vállalkozói képességek fejlesztésére is szükség van, a »gyakorlat teszi a mestert«.*¹³

Nyugat-Európában már az 1990-es évek előtt is sok olyan ifjúsági program létezett, melyeknek célja az volt, hogy a fiatalokat bevezessék az üzleti világba, megismertessék velük a vállalkozói életforma és sikeresség feltételeit. Mindezek – az iskolai oktatás mellett – hozzájárultak a középiskolai diákok gazdasági érzékének kialakításához és fejlesztéséhez.¹⁴

Az állami oktatás mellett számos diákvállalkozás működik ma Magyarországon, amelyeknek igen nagy szerepe van abban, hogy a NAT által megjelölt gazdasági oktatás elérje a célját. Az állam is közreműködik a diákvállalkozások támogatásában, azonban működik két olyan szervezet, amely szintén jelentős részt vállal ebből a feladatból: a Junior Achievement Magyarország (JAM) és a Young Enterprise.

JAM:

Az 1919-ben alapított Junior Achievement Worldwide 1992-ben jelent meg Magyarországon, és 1993-ban jött létre a Junior Achievement Magyarország Oktatási és Vállalkozásfejlesztési Alapítvány. A JAM kiemelten közhasznú nonprofit szervezet. Általános és középiskolás diákok részére – egész éves projekt alapján – pénzügyi, gazdasági, vállalkozásoktatási elméleti és gyakorlati programot valósít meg, tanterv és tananyagok segítségével szervezi diákvállalkozási programját, amelyben a diákok tapasztalat útján is megismerhetik, hogyan kell működtetni egy vállalkozást.

Young Enterprise:

A Young Enterprise szervezete 1963-ban jött létre Angliában. Magyarországon a budapesti Közgazdasági Politechnikum vezette be elsőként a programot. A Magyarországi Young Enterprise Alapítványt 1994-ben hozta létre öt oktatási intézmény.

*„A Young Enterprise program segíti a benne részt vevő fiatalokat, hogy felismerjék saját képességeiket, tehetségüket. Fejleszti mindazokat a készségeket, képességeket, amelyek minden leendő felnőtt – legyen a gazdaság bármely területén működő vállalkozó vagy munkáját értelemmel és önállósággal végző munkavállaló – számára fontos erénynek számítanak. Ezek a képességek: a döntés, a felelősségvállalás, a kockázat felismerésének, mérlegelésének és vállalásának képessége; az együttműködési, alkalmazkodási vagy vezetési készség; a csoportos munka, a kommunikáció, a vita és a tárgyalás képessége; az önismeret, önértékelés és mások értékelésének, mások értékei elfogadásának képessége. Mindemellett a program számos gazdasági szakmai ismeretet és készséget is közvetít: megtanít tervezni, pénzzel bánni, a gazdálkodást folyamatosan nyomon kísérni; megtanít a vevők, a piac igényeinek feltérképezésére, azok tiszteletére; segít a vevőorientált piaci magatartás, a marketing alapelemeinek, pénzügyi, számviteli, adózási kultúra elemeinek megismerésében, illetve azok elsajátításában.»*¹⁵

A pénzügyi intézmények egymástól teljesen függetlenül, a társadalmi felelősségvállalás keretében – animációs vagy egyéb eszközökkel megvalósított tematika alapján – járultak

¹³ Uo. 77.

¹⁴ Kádek István: Út a sikeres vállalkozás-tanításhoz: módszerek a vállalkozói szemlélet fejlesztéséhez. 81.

¹⁵ Darázs Dóra – Pertl Gábor: A gazdasági ismeretek sajátos gyakorlati módszere: a Young Enterprise program, 70.

hozzá a diákok pénzügyi ismereteinek bővítéséhez. (K&H – Vigyázz, kész, pénz országos tudásverseny; Budapest Bank – A Budapest Bank az oktatásért és a magyar pénzügyi kultúráért Alapítvány; Citibank – iskolatámogatási program keretében, a Junior Achievement (JAM) Alapítvánnyal együtt pénzügyi és gazdasági képességeket fejlesztő programot dolgozott ki, amelyet 2001 óta sikerrel működtet stb.) Figyelemre méltó kezdeményezés volt az a 2011-es animációs sorozat is, amelyet a PSZÁF a közszolgálati televíziókban indított a pénzügyi kultúra és pénzügyi tájékozottság fejlesztése érdekében.

A vállalkozói szféra által indított kezdeményezések közül ki kell emelni a Szabadsuli (www.szabadsuli.hu) portált üzemeltető TAS Kft-t, a Magyar Pénzügyi Almanach kiadóját. A portál korszerű, internet-televíziós eszközök segítségével ismerteti meg az érdeklődőket a gazdaság működésével és a pénz világával. A Szabadsuli más szervezetekkel (például a Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyeletével, a Gazdasági Versenyhivatallal, a Magyar Közgazdasági Társasággal és az Országos Takarékszövetkezeti Szövetséggel) együttműködve, 2004 óta indít élő, interaktív pénzügyi előadássorozatot az interneten. A képzések érdekessége, hogy a nézők – köztük a programokba országszerte szervezett formában bekapcsolódó középiskolák diákjai – az interneten élőben kísérhetik figyelemmel a pénzügyi, gazdasági szakemberek által tartott előadásokat, majd online feltehetik kérdéseiket is, amelyekre az előadók élőben válaszolnak. A PowerPoint ábrákkal, vágóképekkel színesített előadások archív változata az élőközvetítések után – térbeli és időbeli korlátozások nélkül – elérhető marad az érdeklődők számára, a kapcsolódó tananyagokkal (jegyzetekkel, prezentációs ábrákkal, fogalommagyarázatokkal, tesztekkel, ajánlott irodalomjegyzékekkel) együtt. Ez a korszerű távoktatási megoldás egyaránt alkalmas a diákok tudásának bővítésére és a pénzügyi ismeretek oktatásában részt vevő tanárok továbbképzésére.

A szabadsuli.hu portál 2012-ben nyolc részes oktató anyagot juttatott el 1000 középiskolába, Bod Péter Ákos előadásában, olyan gyakorlati szakemberek közreműködésével, mint Kovács Árpád (a Költségvetési Tanács elnöke), Varga Antal (az OTSZ ügyvezető igazgatója), Csicsáky Péter (a Takarékbank elnök-vezérigazgatója), Bugár Csaba (a Diákhitel Zrt. vezérigazgatója) vagy Kálózdí Tamás (a Signal Biztosító elnök-vezérigazgatója).

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy ezek a kezdeményezések nagymértékben segítették a pénzügyi, gazdasági ismeretek oktatását, de mivel a középiskolák csak egy csekély hányadához tudtak eljutni, sem a szinergikus hatások, sem a koncepciók egymásra épülése nem volt kézzelfogható.

2010-ben az Európai Bizottság részletes elemzést jelentetett meg az eddig alkalmazott eszközök hatékonyságáról annak érdekében, hogy elősegítse a pénzügyi oktatás fejlődését az unióban. A bizottság közleményeiben hangsúlyozta a pénzügyi, gazdasági, fogyasztói ismeretek oktatásának szükségességét, és szorgalmazta, hogy mielőbb a kötelezően oktatott tantárgyak közé kerüljön a pénzügyi ismeretek.

Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (EGSZB) 2011. július 13–14-én tartott plenáris ülésén fogadta el a „Pénzügyi oktatás és a pénzügyi termékekkel kapcsolatos felelős fogyasztói magatartás” című bizottsági véleményt, amely átfogó elemzést és ajánlásokat tartalmazott a pénzügyi oktatás számára.

„A pénzügyi oktatásnak olyan átfogó politikaként kell megfogalmazódnia, amely az összes érintett szereplő részvételén alapul. Ezek a szereplők a közigazgatási szervek, a pénzügyi szektor, a vállalkozások, a szakszervezetek, a fogyasztói szervezetek, az oktatási rendszer és általában – a pénzügyi termékek fogyasztójaként – valamennyi polgár.”

„A pénzügyi oktatásnak az emberek egész életét végig kell kísérnie egy olyan oktatási rendszer keretén belül, amely a kritikus szellem kifejlesztésére ösztönzi az európai polgárokat. Az EGSZB kéri, hogy a pénzügyi oktatás kötelező tantárgyként épüljön be az oktatási rendszer tanterveibe, és képezze részét a dolgozók továbbképzési és átképzési programjainak.”

„Az EGSZB tisztában van azzal, hogy az Európai Bizottságnak korlátozottak a jogkörei az oktatás terén, de rámutat arra, hogy a pénzügyi oktatás jóval többet jelent, mint az oktatás önmagában, mivel érinti az emberek szerephez juttatását, a társadalmi kirekesztést, és erősíti a felelősségteljes fogyasztást.”

„A cél nem korlátozódhat az ismeretek és készségek átadására (pénzügyi oktatás), hanem el kell érni a tájékozottságon alapuló helyes ítélőképességet is (pénzügyi jártasság kialakítása), hogy a polgárok valós környezetben, saját megtakarításaik kezelése során helyes döntéseket hozzanak (pénzügyi ismeretek elmélyítése).”¹⁶

Az európai pénzügyi szervezetek – csakúgy, mint Magyarországon – sikeres programokat valósítanak meg a pénzügyi oktatás területén. Az Európai Biztosítók Szövetsége (CEA) a pénzügyi oktatást kiemelten fontos feladatnak tartja. A CEA 2011-ben adta ki „Financial education and awareness” című tájékoztatóját, amelyben az egyes tagországok biztosítási szövetségeinek jelenlegi, a pénzügyi tudatosságot segítő programjait mutatják be. A Német Biztosító Szövetség (GDV) például olyan multimédiás oktatási anyagokat készít és bocsát az iskolák rendelkezésére, amelyek illeszkednek a nemzeti tantervbe.¹⁷

Európa egyes országaiban átfogó pénzügyi oktatási programok működnek: az Egyesült Királyságban (általános tanácsadási program), Franciaországban (pénzügyi oktatási intézet), Spanyolországban (pénzügyi oktatási program 2008–2012), Ausztriában (pénzügyi ismeretek). Ausztriában már korábban is, 2001–2007 között megvalósítottak ilyen programot 11–13, 14–15 éves diákok és 18 éven felüliek számára, „Adósságmentes élet” címmel. A 11–13 éves korcsoport a pénzügyi alapelvekkel, a 14–15 évesek a különféle megtakarítási módszerekkel, a 18 éven felüliek pedig az adósságok nélküli életvitel lehetőségeivel ismerkedtek meg.

A JELEN, AKTUÁLIS PROBLÉMÁK

Hol tart, merre halad a gazdasági, pénzügyi, vállalkozói ismeretek oktatása Magyarországon?

Jól látható, hogy a gazdasági, pénzügyi, vállalkozói ismeretek oktatását pozitív háló veszi körül, akár a civil szféra, akár a pénzügyi szervezetek, akár egyéb vállalkozások olda-

¹⁶ Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2011. október 29.

¹⁷ Biztosítási Szemle, 2011. június 30.

láról, nagy az érdeklődés a diákok és a szülők, sőt a más tantárgyat tanító tanárok részéről is. Pozitív az unió hozzáállása, és remélhetően egyre konkrétabbá válik az unió részéről a gazdasági ismeretek támogatása.

A 2012-ben megjelent NAT-ban a korábbiakhoz képest nagy előrelépés látszott. A fejlesztési területek – nevelési célok között fontos helyet kapott a gazdasági és pénzügyi nevelés, a kulcskompetenciák között a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia. A NAT szerzői nagyon pontosan határozták meg e területek helyét és fontosságát, adták meg szerepét a nevelési-oktatási feladatok sorában. Bár a pénzügyi és gazdasági ismeretek oktatása itt is integrálva jelent meg az ember és társadalom, a földünk és környezetünk, az életvitel és gyakorlat műveltségi területeken, remény volt arra, hogy az ember és társadalom műveltségi területen belül nagyobb hangsúlyt kap. A 2012 őszén megjelent kerettanterv azonban néhány órába szorította a „Pénzügyi és gazdasági kultúra” címen összefogott tananyagot. Választható tantárgyként bekerült a pénzügyi és gazdasági ismeretek a középiskolai tantárgyak közé, de vajon hány iskolában fogják majd ténylegesen választani? Miközben tehát a NAT a fejlesztési területek, nevelési célok között kiemelt helyet adott gazdasági, pénzügyi nevelésnek, a kompetenciafejlesztés keretében a vállalkozói ismereteknek, már sokkal szerényebb megvalósítási lehetőséget biztosított a kerettantervben. Úgy tűnik, hogy az elmélet és gyakorlat között olyan szakadék nyílik, amely még azt is lehetővé teszi, hogy végül a gazdasági, pénzügyi kultúra oktatása „egyszerű adminisztrációs kérdéssé” zsugorodjon. A kerettanterv készítői persze tudták, hogy mi mindent kellene alapszinten megtanítani, ezt óhatatlanul elárulják pl. a kulcsfogalmak, fogalmak, amelyek hatalmas mennyisége kezelhetetlen a szűkre szabott időkorláton belül. Mindennek további következménye, hogy a módszertani sokszínűség helyett a tanárok a frontális oktatást fogják választani, háttérbe szorítva az interaktivitást, az önálló véleményalkotást, az elemző feldolgozást.

A tantárgyat oktató tanárok felkészültsége szintén kulcsfontosságú. Tekintettel arra, hogy a közgazdaságtudomány ismeretanyagát nagy többségben nem közgazdász végzettségű tanárok fogják oktatni, szükséges lenne nagy hangsúlyt helyezni a tanár továbbképzésre, amely egyben a gazdasági és pénzügyi kultúra tanításának kulcskérdése is.

Valóságos előrelépés a gazdasági, pénzügyi alapismeretek oktatásában akkor várható, ha az oktatásirányítás – kellő figyelem mellett – a jelenleginél sokkal nagyobb teret enged e témának a középiskolai oktatásban, ha az oktatást segítő anyagok, tankönyvek, digitális segédletek, rendelkezésre állnak, ha megvalósul a tanárképzés. Ezt a folyamatot nagyban tudják segíteni a fentebb említett civil, pénzügyi, vállalkozói kezdeményezések. Szükség lenne olyan kutatásra is, amely a diákok gazdasági, pénzügyi ismereteit térképezné fel. Ez azért is különösen fontos lenne, mert az OECD is felismerte a pénzügyi oktatás szükségességét, így azt 2012-től a nemzetközi tanulói teljesítménymérés (PISA) részévé teszi.

„Az oktatás az egyik leghatékonyabb gyorsító tényező lehet, ha megfelelően költenek rá. Az oktatás közvetlenül és közvetetten is hat a gazdaságra. A közvetlen hatás abban jelentkezik, hogy okosabbak lesznek a gazdaság szereplői, jobban működik a gazdaság, fejlettebb technológiákat lehet alkalmazni nagyobb hatékonysággal. Ennél is fontosabb azonban a közvetett hatás, az, amelynek eredményeként nő a társadalom általános kulturáltsága, más lesz az emberek közötti

kapcsolat, más lesz a kommunikáció stílusa, az emberek jobban értik azt a társadalmat, amelyben élnek, s ezáltal talán jobban magukénak is tekintik. Ez a polgárosodás és a gazdaság fejlesztésének végső értelme” – mutatott rá Chikán Attila,¹⁸ és ez ma talán még nagyobb jelentőséggel bír, mint 1998-ban.

IRODALOM

- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- A gazdasági kultúra nem ismeretek rendszere, hanem szemléletmód. *Új Pedagógiai Szemle*, 1989. 48. évf. 7–8.
- Az Európai Bizottság hivatalos közleményei:
[online] http://ec.europa.eu/internal_market/finservices-retail/capability/index_en.htm.
- European Commission : Financial Education and pensions, 2010.
- European Commission : Financial Education in schools and proposals for the next Commission, 2009.
- European Commission : National Strategies for Financial Education, 2008.
- European Commission New media and Financial Education, 2010.
- European Commission : The financial crisis and financial education, 2009.
- Az Európai Bizottság Közleménye: Pénzügyi képzés, 2007.
- Az Európai Unió Hivatalos Lapja, C318/24HU.
- DARÁZS Dóra – PERTL Gábor: A gazdasági ismeretek sajátos gyakorlati módszere: a Young Enterprise program. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998. 48. évf. 7–8.
[online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00018/1998-07-gk-Tobbek-gazdasag>
- DARÁZS Dóra – SZOMOR Tamás – SZÜCSNÉ SZABÓ Katalin – VARGA Zoltán: Gazdasági ismeretek oktatása a fővárosi iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 54. évf. 2.
- KÁDEK István: Út a sikeres vállalkozás-tanításhoz: módszerek a vállalkozói szemlélet fejlesztéséhez. EKF Gazdaságtudományi Intézet, 2004.
- Kérdések és válaszok a gazdaságról, gazdasági kultúrára nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1989. 48. évf. 7–8.
- Kerettantervek (online) www.ofi.hu/kerettanterv-2012/kerettantervek
- Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Magyar Pénzügyi Almanach
- MERÉNYI Zsuzsanna – MEGYESI Gabriella – SZÜCS Tamás – MATITS Ágnes – MIHÓK Viktória – LENDVAI Györgyi – TÓTH Attila: *Az én pénzem*. Öngondoskodás Alapítvány, Budapest, 2009. [online] www.penziskola.hu
- Nemzeti Alaptanterv 2012 (online) www.ofi.hu/nat.
- Pénzügyi ismeretek oktatása az EU-ban. (online) www.euractiv.com
- SZIRMAI Péter – CSAPÓ Krisztián: Gyakorlati vállalkozásoktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 4.
[online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00102/2006-04-lk-Tobbek-Gyakorlati.html>.
- VASS Vilmos et al.: A Nemzeti Alaptanterv implementációja. 2008. március 3. [online] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf.

18 A gazdasági kultúra nem ismeretek rendszere, hanem szemléletmód. *Új Pedagógiai Szemle*, 1989. 48. évf. 7–8. 14.

A három tanulmány a 2012. október 5-én, az MPT Szakmai Kollégiumban Dr. Majzik Lászlóné születése 100. évfordulójának tiszteletére rendezett ülésen elhangzott előadások szerkesztett változata.

Schüttler Tamás

Pályakép egy pedagógiai írástudóról

Majzik Lászlóné (1912–1999)

Az emlékezés kísérletet tesz Majzik Lászlóné életútjának és pályájának áttekintésére. Nem vállalkozik a teljességre, nem tudományos dolgozat, inkább személyes hangvételű portré, egy nagyszerű, felejthetetlen emberről. Az írás persze nem mellőzheti a kort, amelyben Majzik Kati szocializálódott, amellyel folytonosan dacolva megpróbálta a maga értékeit, szakmai hitvallását érvényesíteni. Az életrajz néhány ténye és a személyes, minden bizonnyal a portré írójának érzelmeivel átszínezett emlékezés talán közelebb hozza a neveléstudományi kutatót, az embert, sokunk Katiját, Kati nénijét.

Vannak emberek, akik már életükben legendává válnak, miközben nincsenek a nyilvánosság reflektorfényében, látszólag nem is tesznek semmi különlegeset, „csak” hallatlan szorgalommal, csendben dolgoznak, bámulatra méltó tudást gyűjtenek és adnak tovább. Éljenek, dolgozzanak bárhol, mindig szoros kapcsolatuk marad a valósággal, a mindennapi gyakorlattal. Majzik Lászlóné, a magyar pedagógia Katija, később Kati nénije archetípusa ennek a fajta személyiségnek.

1912-ben született Erdélyben, többgenerációs értelmiségi polgárcsaládban. Az első világháború után szüleivel együtt Budapestre került. A családi tradíciók egyik fontos eleme volt a soknyelvűség, amely későbbi pályája szempontjából kitüntetett szerepet játszott életében.

Érettségi után úgy lett tanítónő, hogy a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium egyéves tanfolyamát követően kikerült egy külvárosi iskolába, ahol gyakorlat közelben tanulta a pedagógusmesterséget. Időközben beiratkozott a Pázmány Péter Tudományegyetemre, ahol művészettörténetet, pedagógiát és filozófiát hallgatott. Egyidőben járt egyetemre – ahol ismerkedett az európai művészettörténettel, filozófiával, s nem utolsósorban az akkor éppen forradalmát élő pedagógia-pszichológia tudományával – és a külvárosi iskolába, ahol sok-sok hátrányos helyzetű külvárosi gyereket tanított írni, olvasni, számolni és a világot befogadni. Ebben a „kettős közegben” fejlődött ki a pedagógiai módszertan iránti érzékenysége.

A legenda személye körül már ekkor épülni kezdett. A reggel fél nyolcra az iskolába érő tanítónő művészettörténet-pedagógia szakos diplomáján épp csak megszáradt a tinta, amikor Korniss Gyula professzornál megvédte a munkaiskoláról szóló doktori disszertációját. Majzik Kati ekkor még csak a huszonharmadik évében járt.

Aki belenéz ennek az 1935-ben könyvként is megjelent disszertációnak az irodalom-jegyzékébe, láthatja, hogy a doktorandusz a témával kapcsolatos német, francia és angol szakirodalmat maradéktalanul elolvasta, feldolgozta. A könyv hosszan elemzi a munkaiskola személyiségfejlesztő szerepét, továbbá azt, hogy a munkatevékenység milyen tág teret kínál az ismeretszerzésre.

Bizonyosan ezekben a tanítással és egyszersem mind tanulással, kutatómunkával, fordítással töltött években alapozódott meg a gyakorlat szempontjait mindig figyelő kutatói, fejlesztői és elsősorban szerkesztői szemlélete. A doktori disszertációt követő években tovább tanított, rendületlenül olvasott, s közben férjhez ment és két gyereket szült.

1945-ben szüleivel közös budai lakásuk, s vele könyvtáruk nagy hányada az ostrom idején megsemmisült. Ebben az embert próbáló helyzetben kezdett szakmai értelemben új életet. A háború után megalapított Fővárosi Neveléstudományi Intézetbe Mérei Ferenc hívására érkezett. Ez a nagy múltú – a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium alapjain létrejött – szakmai műhely nem kevesebbre vállalkozott, mint hogy megismertesse a tanárokkal, tanítókkal a modern pedagógiai gondolkodás eredményeit. Mérei ugyanis azt gondolta, hogy az új magyar demokráciának nyílt, reformpedagógiai szellemiségű pedagógusokra van szüksége. Ehhez a feladathoz kereste meg a többnyelvű, a kor haladó pedagógiáit jól ismerő Majzik Katit, aki a rá később is jellemző igényességgel és tudással tanította pedagógusok százait reformpedagógiára, modern didaktikára, s természetesen a pedagógia világában való tájékozódásra, életbölcsségre.

A mindent és mindenkit maga alá gyűrő diktatúra csak rövid ideig tűrte Méreit és intézetét, s leginkább azt a szabad pedagógiai szemléletet, amit ez a szellemi műhely, az ott dolgozó kiváló kollégák képviseltek. Mérei a pedagógus-továbbképzés mellett megindította az új, a Vallon és Piaget, valamint a reformpedagógia több jelentős képviselőjének eszméiségeivel átszőtt tantervek és tankönyvek kidolgozását. A tájékozott, jelentős pedagógusi, tanítási gyakorlattal rendelkező Majzik Katira ebben a munkában is nagy szükség volt.

Érdekes módon az intézet és Mérei 1949–50 körüli szellemi és egzisztenciális értelemben vett likvidálása után sem került Majzik Kati süllyesztőbe, pedig „rossz volt” a káderlapja. Semmi sem lehetett gyanúsabb a negyvenes-ötvenes évek fordulóján, mint egy Horthy-korszakbéli bíró apával, pedagógiai-pszichológiai doktorátussal, három nyugati nyelv fordítás-képes ismeretével rendelkező polgárlány. A véletlen szerencse vagy a hatalom katasztrófális káderhiánya végül az akkor létrejött Pedagógiai Főiskola Neveléstudományi Tanszékére juttatta, ahol rejtve, félve, de folytatta azt, amit Mérei szárnyai alatt megkezdett, többek között a tanterv- és tankönyvkészítést. A félelem, az állásvesztéstől való folytonos rettegés, a kor általános érzülete a zsigereibe égetődött. Végül megúsza az ötvenes éveket. Biztosra vehető, hogy nem tudták volna a ráosztott szerepeket másra bízni. Kellett valaki, aki a többnyire hozzá nem értő káderek mellett képes volt értelmes dolgokat tanítani. Életének

ebben az időszakában fogalmazta meg életfilozófiája egyik sokszor hangoztatott mondatát: „A munka megtart!” Nehéz pillanataiban mindig a szenvedélyesen, nagy kitartással és hihetetlen energiával végzett munka segítette át „a túlsó partra”. Mert Majzik Katinak mindig át kellett érnie oda, valamit át kellett vészelní, hol a főiskolát és egy annak szemléletét ócsároló *Szabad Nép*-cikket, hol egy ostoba hivatalnok rosszindulatú packázásait, hol egy leverit forradalom után tankokkal körülvevít intézet légkörét, hol a korszak egészét átható megannyi intézeti-intézményi átszervezést.

1954-ben az akkor létrejövő Pedagógiai Tudományos Intézet Pedagógia Tanszékére került, s itt is azt folytatta, amit valamikor az egyetem befejezése idején elkezdett: olvasott, fordított, iskolai órák sokaságára járt, megfigyelt, értékelt, elemzett, s írta cikkeit, könyveit.

Két legendás történetet említenék ebből a korszakból: 1956 decemberében a Pedagógiai Tudományos Intézet a Művelődési Minisztérium Szalay utcai épületének ötödik emeletén működött. A forradalom leverése után a tankok ezt a középületet is körülvevíték, fűtés nem volt, a kutatók alig-alig dolgoztak, inkább egész nap a dohányfüstös, hideg szobákban politizáltak. Majzik Kati mind a politikát, mind pedig a füstöt utálta. Ő egy kis helyiségben reggel nyolctól délután fél ötig a Pedagógiai Könyvtárból megkapott Piaget könyvet fordított – magának, mert neki ott és akkor feltétlenül szüksége volt arra, hogy végre megismerje a *Gyermek lélektana* című művet. Érdemes belepillantani a nyers fordítás közben készített jegyzeteit tartalmazó határidőnapló oldalaiba, az értelmező lábjegyzetekbe, amelyekben még a kaligrafikus betűk rajzolatát is érdemes elemezni.

Egy másik legenda: a korszak egyik nagyhatalmú oktatáspolitikusát, Jóború Magda miniszterhelyettest kinevezték az UNESCO magyar követévé. Tudott franciául, de passzív volt a tudása. Kerestetett egy partnert, aki segíthette a nyelvismeret felfrissítésében, s ráadásul olyat, aki aktuális pedagógiai kérdésekről is tudott beszélgetni vele franciául, hetente kétszer.

Természetesen Majzik Kati ült be a nagyhatalmú miniszterhelyettes asszonyhoz egy-egy órányi colluque-ra. Hogy fel tudjon készülni, korlátlanul megkapott mindent a Szalay utcai Pedagógia Könyvtár zárt nyugati friss folyóiratanyagából. A majdnem korlátlan betekintési jog a Jóború Magdával folytatott francia társalgási órák után is megmaradt. S ebből lett az a megszámlálhatatlan, *Világszerte* címen megjelent információs cikk, s ez alapozta meg az *Új Pedagógiai Szemle* Cseppben a tenger sorozatát, amellyel ablakot nyitott a világ, elsősorban Európa pedagógiai folyamataira. Az Országos Pedagógiai Intézetben a pedagógiai folyamatok mérésével és az osztályfőnöki munka szakmai-tudományos hátterének megalapozásával foglalkozva rádöbrent, hogy mennyire intuitív megérzéseken alapul az értékelés, a nevelés eredményeinek megítélése. Ezért kezdett el komolyan, a rá jellemző vehemenciával foglalkozni az attitűd, a beállítódás pedagógiai mérésének problematikájával. Ebből írta meg később – hetvennyolc évesen – kandidátusi disszertációját.

Közben „beépült” az OPI folyóiratának, a „régí” *Pedagógiai Szemlé*nek a szerkesztőségébe is, ugyanis itt is kellett egy pedagógiai írástudó. A szerkesztőségben eltöltött évtizedek életének talán a legtermékenyebb korszakát jelentik. Különösen 1990 után érezte magát elemében, hiszen mindenhez hozzáférhetett, mindenről szabadon írhatott. Nyolcvanévesen egy fiatal, impulzív szellemiségű embernek láttuk. Mindenről írt, amit a kor levegőjében fontosnak érzett:

az értékluralizmus iskolai, pedagógiai értelmezésének problémájától kezdve a pedagógus mentálhigiénéjén, a globalizáció pedagógiai kérdésein át az európaiság és a nemzeti identitás kapcsolataig. Nem véletlenül adta e harmincnál is több írást tartalmazó sorozatának a címet: *Cseppben a tenger*. Boldog volt, ha egy-egy konferencián vagy vidéki olvasótalálkozón valaki megkérdezte egy-egy általa összefoglalt problémáról, vagy ha szakirodalmat kértek tőle továbbképzésekre járó pedagógusok. Alázattal írta tanácsadó leveleit – gépbe, 10 ujjal, minden apró géphibát könyörtelenül kijavítva. Magam is hihetetlen sok feddést kaptam tőle a számítógép előtti korszakban Optima írógépemem lekopogott absztraktjaim tollal való javításáért. „Nekem egy főszerkesztő dolgozzon hibátlanul!” – s odacsapta elélem a fehér javító folyadék pici flakonját. Majd az orra alatt megjegyezte: „Az írás maga az ember” – parafrázálva a sokat idézett mondást.

Még megérte az internetkorszakot, valósággal rávetette magát a számítógépre. Övé lett az első szerkesztőségi laptop, hogy a csúszós téli napokon ne kelljen bejönnie a szerkesztőségbe. Amikor nyolcvanöt évesen megtanult szöveget szerkeszteni, megrészegett a „papírnélküli” írógép – így hívta a számítógépét – varázsos lehetőségeitől, ezzel tiszta, szép írásképeket produkálhatott.

Folyton vitatkozott az ostoba helyesírás-ellenőrzőkkel. Újabb és újabb internetes oldalak fedezett fel, egyre több cikket, folyóiratot talált az általa ismert nyelveken, amelyekből újabb és újabb *Cseppben a tengerek* születtek. Számára természetesen az internet korántsem tudta helyettesíteni a könyvtárakat. Egy-egy interneten kivadászott témát aztán az OPKM dokumentációjában még alaposabban körbejárt. Jegyzetek sokasága készült, folyton gyanakodott az internetes publikációk megállapításaival kapcsolatban, s boldog volt, ha négy könyv böngészése, folyóiratcikkek sokaságának átolvasása után valamennyire biztosnak érezte a saját írása szövegét, adatait, lábjegyzeteit.

„Én egyidős vagyok mindenkivel” – mondta egy vele készült életútinterjúban, jóval túl a nyolcvanon. Tévedett: fiatalabb volt mindannyiunknál. Nyolcvannyolc évesen ment el. Pár nappal halála előtt még zihálva, fáradtan, de érdeklődéssel a szemében a kórházi ágyon olvasta el, javította ki a szokásos szerkesztőségi jegyzetemet, a hátamon írva, tartva a kinyomott kéziratoldalakat. „Ne haragudj, de látni akartam” – mondta kissé szabadkozva. S a munkától elfáradva, lehanyatló testtel megjegyezte: „Még mindig vannak hosszú mondataid. Okos, jó gondolatokat írtál, de vedd figyelembe az olvasót, meg kell, hogy értse a mondanivalódat.” Behunyta a szemét, s kérte, hogy még egyszer olvassam fel a három általa széttördelt mondatot. Mert az olvasó mindennél fontosabb volt!

Végezetül tartozom egy személyes vallomással: Majzik Kati számomra egyszerre jelentett mentort, barátot, hihetetlen nagy tudású szellemi partnert, de leginkább az értelmiségi lét sajátos, már életében is kihálófélben lévő példázatát, egyfajta archetípusát. Mindent meg akart tanulni, minden munkában egyesítette a gondolkodás nagyvonalú eleganciáját és a végtelen pontosságot, fegyelmezettséget. Ezt a példázatot próbálom, lassan én is időszöved követni, gondolkodásban, írásban, de leginkább a mindennapi életben.

Mit mondjak, „kutyanehez”, önmagában is, de Majzik Kati nélkül még inkább az. 2012-ben századik születésnapján emlékezünk rá.

Hunyady Györgyné

A nevelési eredményvizsgálat Majzik Lászlóné munkáiban

Több okom is volt, hogy megemlékező előadásomnak – kissé fantáziátlanul – *A nevelési eredményvizsgálat Majzik Lászlóné munkáiban* címet adjam. Tekintettel voltam a mai ülés témájára, befolyásoltak emlékeim is: Majzik Katával közös munkáink egy része erre a térréumra esett. Mondhatnám azt is, hogy nemcsak születésének 100. évfordulóját ünnepeljük, hanem arról is megemlékezhetünk, hogy egyik legfontosabb írása, *A nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában* című kötete éppen 40 éve jelent meg.¹

Előadásom tárgyának megválasztásában természetesen nagyban közrejátszott, hogy Majzik Lászlóné munkásságának a nevelési eredményvizsgálat bevallottan központi témaköre volt. Van azonban egy ennél erősebb motívumom, mert szabadulni szeretnék egyfajta zavartól, amit amiatt érzek, hogy sohasem gondoltuk végig igazán, *milyen volt a nevelési eredményvizsgálat és a neveléstudomány viszonya keletkezésének idején, s erről a kutatási örökségről mit gondolhatunk ma.*

A válaszáért a '60-as évekig kell visszanyúlnunk. Ez a periódus a neveléstudomány szempontjából is fontos évtized volt. A '60-as évek elején a hazai neveléstudományban még meglehetősen zárt, merev szemléletmód uralkodott. Dominált a tanár céltudatos, direkt irányításának szorgalmazása; a nevelést és az oktatást mint a pedagógus által kívülről irányított folyamatot tekintették. A tanuló szerepe önmaga fejlesztésében, a szociális mező, amelyben a szocializáció, a tanulás zajlik, nem kapott figyelmet.

A nyitottabbá váló szellemi élet hatása a valóságról (a társadalmi, s benne az iskolai valóságról) való gondolkodásban is megmutatkozott. Ekkor jelent meg – részben a társtudományok hatására is – egy új kutatási paradigma a neveléstudományban: empirikus vizsgálatokkal próbálták(próbáltuk) feltárni a valóságot s az eleve sokszínűnek tételezett pedagógiai folyamatokat, adatokkal, tényekkel akarták(akartuk) megalapozni az iskolai jelenségek magyarázatát s a fejlesztési elképzeléseket.²

Az empirikus vizsgálatoknak hamarosan három köre alakult ki:

a) Már az évtized közepétől kapcsolatok épültek ki a hazai és a nemzetközi (tanulási) teljesítményméréseket szervező társasággal (IEA). A magyarok először az 1968-as mérésbe kapcsolódtak be. Ezek a mérések nyitást, hivatalos kapcsolatfelvételt jelentettek nyugat-európai szervezetekkel, szakmai körökkel. (Fontos, de felemlés volt ez: a résztvevők

¹ *A nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában* Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 279 p.

² Ágoston Gy. – Nagy J. – Orosz S.: *Mérési módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp. 1971.

a megmondható, mennyit kellett küzdeniük, hogy Magyarország csatlakozzon a Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társasághoz. Bizonyára az sem véletlen, hogy az IEA-ban végzett munkáról összefoglaló kötet csak 10 év múlva, 1979-ben jelent meg.³ Az azonban vitathatatlan, hogy ezzel a nemzetközi részvétellel új kutatási kultúra jelent meg itthon. Ami azután hosszú évtizedekre befolyásolta a hazai neveléstudomány fejlődését.)

b) A '60-as évek elején-közepén a szakterület képviselői lassan szaporodó számban a „puha” nevelési témaköröket is kutatásuk tárgyává választották, rendszerint gyakorlat közeli célkitűzésekkel, anélkül azonban, hogy konkrét gyakorlati problémát kellett volna megoldaniuk. Jellemző volt rájuk (rájuk is) az *interdiszciplinaritás* erős igénye, ami nyitotta tette őket a társtudományok (különösen a szociológia, pszichológia) felé, érzékenyebbé váltak azok szemléletmódjára, gyakran átvették módszereiket. S a társtudományokkal kialakított intenzívebb kapcsolattól talán valami védelmet, erősítést vártak/vártunk a korábbi évtizedekben eléggé megtépázott tekintélyű neveléstudomány számára. E kutatások jelentős része disszertációval zárult, tudományos fokozathoz vezetett.

c) Konkrét célokhoz, hivatalos megrendelésekhez kötődött a *nevelési eredmények* mérésének igénye. Az aggodalommal érzékelt szemléletbeli módosulások hatására az oktatáspolitikai ekkor állította feladatul az intézményes nevelés szakemberei elé a nevelés tervezését. 1959–61-ben (mint gyakorta, most is szovjet mintára) el is kezdődött a nevelési terv(ek) koncipiálása, elkészítése.⁴ A többé-kevésbé következetes tervezési logika szükségképpen vezetett az eredmények szakszerű feltárásának és le mérésének igényéhez.

A „tervezés–végrehajtás–eredmény–megállapítás–új feladatok kitűzése” gondolat sor, mint a pedagógusi szemléletmód új vonása, először a nevelési terv értelmezését célzó vitákban, tanulmányokban fogalmazódott meg. Később – az iskolai gyakorlatot segítő módszertani kézikönyvek készítésének folyamatában – kibővült annak felismerésével, hogy „minden egyes iskola, minden egyes osztály különbözik egymástól, ...egyéni, egyszerű a feladatok megvalósítására legcélszerűbben vezető utak.”⁵ Mind a tervszerű fejlesztés eredményeinek feltárásához, mind a gyermekek és iskolák egyedi vonásainak megismeréséhez szükség volt rendszeresen gyűjtött empirikus tapasztalatokra. S ekkor a szakembereknek szembe kellett nézni azzal a problémával, hogy mit is tekinthetnek a szisztematikus, célra orientált pedagógiai hatások eredményének. Többé már nem lehetett elkerülni, hogy az egyén fejlődésében (is, vagy elsősorban éppen abban) realizálódó változásokat próbálják feltárni, megmérni. Ehhez a neveléstudománynak nemigen voltak alkalmas eszközei. Ekkor – a '60-as évek közepén – kezdett Majzik Lászlóné foglalkozni a nevelési eredményvizsgálattal.

Kiindulópontja az a megfontolás volt, hogy a tervszerű nevelés két alappillére a világosan differenciált nevelési cél és a tanulók elért neveltségi színvonala. Idézem őt: „Az első

3 Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 1975–76. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979.

4 *Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja*, Bp. 1963.

5 Majzik Lászlóné: *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez*. Bp., 1989. (kézirat) 23. p.

ismerete nélkül perspektívátlan,...a pedagógiai tevékenység; a második figyelmen kívül hagyása pedig irreális tervezésre, egy helyben topogó, dogmatikus és éppen ezért eredménytelen nevelési gyakorlatra vezet.”⁶ Munkájában – mint maga is megállapította – nem sok hazai előzményre támaszkodhatott. Idézett munkájában érdekesen fogalmazott: „...a nevelési eredményvizsgálat gyakorlatában vajmi kevés az, amire az elmélet támaszkodhat.”⁷ Az idézet azért jellemző, mert Majzik Kata a pedagógiai gyakorlatot a pedagógiai elmélet egyik fő forrásának tartotta, s épp a kölcsönösség jegyében volt számára olyan fontos, hogy a neveléstudomány eredményei lehetőleg közvetlenül is hasznára legyenek a pedagógiai gyakorlatnak. A hiányzó hazai elméleti és gyakorlati előzményeket egyébként a nemzetközi (elsősorban német nyelvű) vonatkozó szakirodalom feldolgozásával pótolta.

A munkát két szálon indította: elképzeléseit, főként a lehetséges „mérési” módszereket konkrét vizsgálatokban alakította ki, s ezzel párhuzamosan kidolgozta az alapfogalmakat (nevelési eredményvizsgálat, neveltségi szint, az eredményvizsgálat mércéi, mutatói), felvázolta az eredményvizsgálat funkcióit a nevelés folyamatában, a mérési processzus mozzanatait. Ezt a tematikát, mondhatnánk a nevelési eredményvizsgálatok módszertanát sokáig csiszolta, gazdagította. Alapjául szolgált számos konkrét kutatásának. Ezek közül csak az 1969-ben, a tanulók erkölcsi ítélőképességének elemzéséről publikált nagyon fontos tanulmányát említem.⁸ A kutatás egy praktikus feladatból indult ki: az Országos Pedagógiai Intézet egész napos iskolakísérletének értékelését kellett elvégezni. E vizsgálat során – éppen a szerző szakmai munkája révén – két újszerű vonás is érvényesült: az eredményességet nemcsak a szervezeti keretek működtetésének sikerességéből, a munkában közvetlenül és megfigyelőként résztvevők tapasztalataiból, hanem a gyerekekre gyakorolt és lemért hatásból állapították meg. Mégpedig nemcsak a tanulmányi teljesítmények változásából (növekedéséből), hanem neveltségük szintjének emelkedéséből is. Ez utóbbira irányuló vizsgálatok része volt a 10 éves tanulók erkölcsi ítélőképességének fejlődését feltáró vizsgálat. Módszere rokonságot mutatott a Kohlbergi erkölcsi vizsgálatok dilemmáival: súlyosságuk és értékességük alapján több, hasonló tartalmat hordozó erkölcsi helyzet megítélését kellett elvégezniük a tanulóknak.

Az egész napos iskolával kapcsolatos vizsgálatban⁹ természetesen számos dimenzióban regisztrálták a gyerekek neveltségi szintjének változását, s nem utolsósorban az itt szerzett tapasztalatok késztették arra Majzik Lászlónét, hogy a nevelési eredményvizsgálatról önálló kötetet készítsen. Ebben összefoglalta a témakör nevelésmetodológiáját,

⁶ Dr. Majzik Lászlóné: *Nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 15. p.

⁷ Uo. 8. p.

⁸ Majzik Lászlóné: *Nevelési eredményvizsgálat 10 éves tanulók erkölcsi ítélőképességének köréből*. *Pedagógiai Szemle*, 1969. 9. 777–790. p.

⁹ Dr. Majzik Lászlóné: *Nevelési eredmények az egész napos iskoláról*. (szerk.: Szabadkai S-né) Bp., 1971.

s egy „ideológiailag viszonylag semleges terepen”¹⁰, a tanulás és munka körében kidolgozott – s gyakorló pedagógus kollégáival kipróbált – olyan eredményvizsgálati eljárásokat, amelyeket az osztályfőnökök szakszerűen alkalmazhattak, ha pedagógiai tevékenységük sikerességéről akartak tájékozódni.

Később a nevelési eredményvizsgálat mint tudományos téma képezte Majzik Kata kandidátusi téziseinek alapját (1989).¹¹

Koncepciójában rejlő – akkor nagyon is új(szerű) – szemléleti vonások fontossá váltak a következő évtizedek hazai pedagógiai gondolkodásában: ő a nevelési eredményvizsgálatnak azért (is) tulajdonított nagy jelentőséget, mert „lehetővé teszi a nevelés individualizálását”, kvázi kikényszeríti a személyiség sajátos vonásaihoz alkalmazkodó speciális, *differenciált bánásmódot*.¹² Nézetrendszerének alappillére, hogy a nevelési eredményvizsgálat „...két egymással szoros egységet alkotó, egymásra épülő, egymást kölcsönösen átható mozzanatot tartalmaz. Az első: a tanulók fejlődésében megtestesülő nevelési eredmények vizsgálata; a második: az alkalmazott pedagógiai eljárások hatékonyságának analízise.”¹³ Mi ez, ha nem a pedagógiai gondolkodásban (egyebek között a pedagóguskutatásokban) domináns elemmé váló *önreflexió*? A témakörben folytatott kutatásai módszertani szempontból is inspirálóak, eredetiek voltak.

Mindezek alapján joggal várhatnánk, hogy a nevelési eredményvizsgálat mint tudományos eredményeket (is) felmutató kutatási irány, tartósan bekerült a hazai szakmai tudományos köztudatba, művelője, Majzik Lászlóné pedig a tudományos közéletbe. Hogy nem egészen így történt, annak alighanem több oka van.

Szakmán belüli okok: más összefüggésben említettük, hogy az érintett évtizedben a magyar neveléstudományt képviselő szakembereknek egy nem túl népes csoportja bekapcsolódhatott a nemzetközi teljesítménymérésekbe, amelyek nagy mintán végzett, sok országgal összehangolt módon és módszerekkel lefolytatott, összehasonlító elemzésekre alkalmas kvantitatív mérések voltak. Vonzerejük sok forrásból táplálkozott. A hirtelen megnyílt lehetőségekből: (nyitás a világra, nemcsak szellemiekben, hanem tettekben is: utazás nyugatra, eszmecserék nyugati szakemberekkel); egy addig ismeretlen kutatásmetodika megtanulhatósága; a neveléstudományi gondolkodás kiszabadulása (legalábbis ezen a téren) az egyoldalú ideológiai, politikai vezérlés alól. Mindehhez társult a kiválasztottság érzése. Onnan nézve minden más „paradigma” alapján zajló kutatás minimum kisszerűnek tűnhetett, az eredmények nem voltak általánosíthatók, azért semmit sem bizonyítottak stb., – formális-informális fórumokon mindez meg is fogalmazódott. Ráadásul – sokan e körön

10 „Én mindenkiel egyidős vagyok”. Szerkesztőségünk vendége volt Majzik Lászlóné. Lukács Judit és Takács Géza interjúja az *Új Pedagógiai Szemle* 2003. 3., 5., 7-8., 9. számaiban. In *Memoriam Dr. Patay Katalin-Majzik Lászlóné 1912-2012*. Magánkiadás. 142. p.

11 Majzik Lászlóné: *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez*. Bp., 1989. (kézirat)

12 Dr. Majzik Lászlóné: *Nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 20. p.

13 Uo. 15. p.

kívül munkálkodók is – a napi pedagógiai problémákhoz kapcsolódó (sőt, mint az a nevelési eredményvizsgálat esetében történt, az irányító hatóság által megszabott feladattól kinövő) kutatásokat a tudomány szempontjából nem tartották előre vivőnek. A reprezentatív tudás – teljesítmény (később) – kompetencia méréseknek ekkor kialakult presztízse, képviselőinek dominanciája évtizedekig megmaradt.

Politikai okok: aligha tévedünk, ha Majzik Lászlóné és az általa képviselt szakterület tudományos elismertsége (vagy inkább el nem ismertsége) mögött politikai okokat is látunk: a polgári családból származó, többdiplomás, nyelveket beszélő, nem párttag s szuverén gondolkodású szakember nem volt jó káder. Saját emlékei szerint komolyabb atrocitások nem érték, dolgozhatott. (Kivéve, amikor „politikai fejletlensége” miatt 1962-ben, a PTI megszűnése után nem vették át az új intézetbe. Szerencsére egy kellemetlen, több hónapos átmeneti periódus alatt olyan sokat fejlődött, hogy „méltóvá vált” az intézeti tagságra, főnökké lett korábbi munkatársa alkalmazhatta.¹⁴) S bár nyíltan senki sem hangoztatta, hogy ideológiai, politikai okokból tudományos előrehaladását nem támogatják, mégis csak 1989-ben került arra sor, hogy – megkésett gesztusként – az MTA Pedagógiai Bizottsága felkérte: életműve alapján pályázza meg a kandidátusi fokozatot. Elnyerte. (Hasonló esetre csak kétfőre emlékszem: alig két évvel korábban, 1987-ben védett felkérés, tézisek alapján „a tankönyvíró” Takács Etel, gyakorlati tevékenységéért kapta meg a címet, később Páldi János, szolnoki gimnáziumi igazgató.)

Azóta eltelt majd’ egy emberöltő. Megváltozott körülöttünk a szűkebb-tágabb világ. Sokat változott a neveléstudomány is, megszabadult az ideológiai, politikai gátaktól, képviselői (ha nem is elég sokan) bekapcsolódtak a nemzetközi tudományos életbe, felnőtt több új kutatói generáció, s természetszerűleg megjelentek új kutatási irányok, metodológiák is. Ez utóbbiak közül különösen figyelemre méltó az úgynevezett *kvalitatív kutatási metodológia*. Ez a pozitivistáknak szemlélet kritikájában gyökerezett, egyenesen annak ellentétéként definiálta önmagát, tagadja a humán valóság külső megfigyelő általi egzakt leírhatóságát, az emberi cselekvés- és jelenségvilág vizsgálatában a leírásról a megértésre helyezi a hangsúlyt.¹⁵ A vállaltan (mert elkerülhetetlenül) szubjektív s lazább, a kvantitatív kutatások felépítésétől merőben eltérő strukturáltságú, a jelenségeket összefüggésrendszereikben értelmező megközelítésmód nehezen nyert polgárjogot a társadalomtudományokban. Magyarországra – épp úgy, mint ellenpontja – nagy késéssel érkezett: az első, gyakran hivatkozott magyar nyelvű híradás róla egy szemlélő cikk volt a *Magyar Pedagógiában*.¹⁶ Jellemző véletlenként röviddel éppen Majzik Lászlóné halála után. Holott 20-30 évvel ezt megelőzően Majzikné olyan nevelési eredményvizsgálatokat végzett, amelyeknek logiká-

14 „Én mindenkiel egyidős vagyok”. Szerkesztőségünk vendége volt Majzik Lászlóné. Lukács Judit és Takács Géza interjúja az Új Pedagógiai Szemle 2003. 3., 5., 7-8., 9. számaiban. In *Memoriam Dr. Patay Katalin-Majzik Lászlóné 1912-2012*. Magánkiadás, 138. p.

15 Sántha K.: *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Bp. 2009. 16–17. p.

16 Szabolcs É.: A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 1999. 3. 343–348.

ja megegyezett a kvalitatív kutatásokéval: kis mintákon, a folyamatokat belülről feltáró, megértő, az osztálytermi közösségi viszonyrendszereket értelmező analíziseket készített, amelyek törvényszerűen torkollottak a nevelői tevékenység eredményességének megállapításába, új feladatok kitűzésébe. E nevelési eredményvizsgálatokat joggal tekinthetnék az új paradigma képviselői saját munkájuk hazai előzményének. Annál is inkább, mert Majzik Lászlóné a nevelési eredményvizsgálatról szóló, 40 éve írt könyvében egy alfejezetet szentel a kvalitatív és kvantitatív metodikák bemutatásának és elemzésének. A korabeli szakirodalomra támaszkodva (a ma is használt terminológiával) mutatja be, mi a különbség a pedagógiai jelenségek természettudományos egzaktságú megismerésére törekvés és a lágyabb, a jelenségek lényegét megértő, felmutató kvalitatív (minőségi) módszerek között.

Szemléletének és kutatásainak jelentőségét a pedagógiai értékeléssel összefüggésben Báthory Zoltán ismerte fel és méltatta késve – már megint a megkésettség! – Majzik Kata eltávozásának ötödik évfordulóján: „Az emlékező ülésen a szónokokat hallgatva egyszerre csak rádöbbsentem (és ennek a hangulatnak szeretnék most itt írásos nyomot hagyni), hogy a hetvenes évek OPI-jában egy emelet választotta el a két értékelési paradigma központjait és művelőit. Az első emeleten Majzik Lászlóné körül a humanista paradigma, följebb a második emeleten Kiss Árpád körül a pozitívista paradigma elkötelezettjei dolgoztak – egymás munkájára nem sokat figyelve. Micsoda bősége ez az innovációnak, az új és hatékonyabb iránti érdeklődésnek, ugyanakkor az erők összefogásának, a kooperációnak a totális hiánya!”¹⁷

Úgy vélem, hogy ez a lényegkiemelő és önkritikus megállapítás is kifejezésre juttatta, hogy ma, 2000 után már másként van. Az empirikus munkálatok helye, súlya, kapcsolat-építő szerepe már nem (lehet) vitatott kérdés a neveléstudományban. Volumenük tetemes, tematikájuk és módszertanuk színpompásan változatos. Elhalványul közöttük a presztízshierarchia, a gyakorlatban gyökeredző és arra közvetlenül, értő módon reagáló kvalitatív vizsgálatok jó szövetségést nyertek a nevelés/kulturtörténet humanisztikus stúdiumában, s nincs kétség azzal kapcsolatban, hogy ezek is a nevelés tudományának jellegzetes és jelentős erőforrását képezik. Nyugodt (megnyugvó) szívvel mondhatjuk: Majzik Kata egyedi, úttörő, eredményes munkásságát néhány évtized múltán utolérte a magyar neveléstudomány.

17 Neveléstudományi gyakorlatközelben. A Majzik-jelenség. Műszaki Kiadó, Bp. 2005. 67. p.

Szekszárdi Júlia

Egy inspiráló örökség: jelen lenni a nevelésben

Majzik Kati néni a szakmai pályám meghatározó személyisége volt. Rengeteg mindent tanultam tőle: de a leglényegesebbnek a címben is kiemelt üzenetet tartom: a nevelés lényege a személyes jelenlét. Ott vagyok én mint pedagógus és ott van a tanítvány, a tanítványok, s én az ő érdekében, érdekükben teszem, amit éppen ott és akkor kell, céltudatosan, igényesen, felelősen, következetesen – hiteles, kongruens személyiségként. Az osztályfőnökség témája, amit közvetlenül örököltem meg tőle, számomra ezt, a manapság a nevelésben fájóan hiányzó személyességet jelképezi. S bármennyire is megváltozott mára az iskolát körülvevő közeg, az a világ, amelyben a mai generációk szocializálódnak, a hatékony személyes jelenlét követelménye ma is élő és inspiráló üzenet.

1. TÖRTÉNETEK

Schüttler Tamás vázolta a pályafutást, jelezve azokat a történelmi változásokat, amelyek között, illetve amelyek ellenére Kati néni képes volt megőrizni önmagát és megvalósítani egy sikeres szakmai életutat. Pedagógiai elhivatottságának bizonyítékai azok a történetek, amelyeket ő maga idéz fel a Lukács Juditnak és Takács Géának adott interjújában.¹ Ezek magukért beszélnek, nem fűzök hozzájuk kommentárt.

A tanítóképző elvégzése után helyettes tanítóként indul ez a nem mindennapi pedagógusi pálya 1933-ban. A 21 éves diplomás tanítónő beteghelyettes lett, ami azt jelentette, hogy beteg tanítót kellett helyettesítenie, s addig volt munkája, amíg az érintett kolléga fel nem gyógyult.

Óbuda, a Raktár utcai iskola.

„Az igazgató kérdéssel fogad. – Önagysága vallásos-e? Mert ha igen, akkor imádkozzék. – Miért? – Felső tagozatos napközibe kell mennie. – Óbudai srácok. Borzasztó. Állítólag rémületes társaság, hiszen széket emeltek a megelőző pedagógusra. Hogy én mit csináltam velük, azt nem tudom. Egy biztos: elnéptelenítettem ugyan a napközit, a botrányosabb viselkedű gyerekek elmaradoztak a foglalkozásokról – mondjuk azok, akik a napközis foglalkozás kezdetét III. emeleti termük ablakpárkányán lépkedve várták –, ugyanakkor a megmaradt gyerekek, akikkel sokat beszélgettem, játszottam, csavarogtam a környéken, hazakísértek engem a villamos ütközőjén a Margit körútra.”

¹ „Én mindenkiel egyidős vagyok”. Szerkesztőségünk vendége volt Majzik Lászlóné. Lukács Judit és Takács Géza interjúja az Új Pedagógiai Szemle 2003. 3., 5., 7-8., 9. számaiban

Maglódi út, továbbképző népiskola.

„Ebben az iskolában kétszer egy héten délután jöttek be a még tanköteles korúak. Már nem tudom, hogy heti hány órára, s azt sem, hogy mivel foglalkoztattuk őket. De arra emlékszem, hogy ezeknek a gyerekeknek a szülei a sörgyárban dolgoztak, és ott bérkiegészítő ellátmányként sört kaptak. A gyerekek otthon nem kevés sört ittak meg, s utána eljöttek hozzám délután az iskolába. Egy részük aludt. Más részük a szünetben – viccelődve – elfújta a WC-ket melegítő gázlángot. Jó, hogy időben megéreztük az ömlő gáz szagát.”

Ezek a helyettesi évek a szakmai fejlődés szempontjából nagyon fontosak és érdekesek voltak. Mivel inkább a kültelken kaptunk beosztást, azért-e, mert ott betegedtek meg inkább a pedagógusok, vagy, mert kellő protekció híján jutott e beosztás, megismerkedtünk egy teljesen másfajta – hogy csúnya szóval éljek – gyerekanyaggal, mint amit a képző vagy a szeminárium gyakorló iskolájában megszoktunk.

1935-től egyetemi doktorátussal iparitanuló-iskolai tanár. 1937-ben ideiglenes tanítói státusban, az Ernő utcai nyolcosztályos elemi iskola felső tagozatán.

Zita-telep

„Természetes volt számomra, hogy az egyetemi diplomámmal, a pedagógiai doktorátusommal a franztadti Zita-telepen oktassak szörnyen nyomorúságos körülmények között élő gyerekeket, hiszen ez már az „ádobosok” (Állástalan Diplomások Országos Bizottsága) időszaka volt, akiknek gyötörő, általános problémája volt, hogy lesz-e egyáltalán állásuk. Ezek voltak azok az évek, amikor sok gépész- és elektromérnök örült, ha villamosvezetőként el tudott helyezkedni. Tehát a fővárosi lakosság talán legszerencsétlenebb rétegének a gyerekeit tanítottam. A szüleikről, az otthonukról szinte semmit sem tudtam – akkor nem volt divat a családlátogatás, s a szülő sem keresett minket –, csak annyit, hogy a saját maguk által összeeszkábált, általában egy helyiségből álló, kátránypapírral vagy bádoggal lefedett kalyibákban lakott az egész család. A munkánélküli vagy éppen alkalmi munkából élő, alacsony iskolázottságú szülők a mindennapi betevő falaton, a minimális testi gondozáson túl csak igen keveset tudtak nyújtani gyerekeiknek. Ezeknek a gyerekeknek a tanítása, azon túl, hogy igen nagy munka volt, fantasztikus szakmai örömet jelentett.

Ezeknél a tanulóknál – gyakorlatilag mindegyiknél – fejletlen volt a kommunikáció, főként az írásbeli kommunikáció képessége. Elég nehéz feladat volt tehát a helyesírás és a kifejező-készség fejlesztése. Mit tettem ennek érdekében? Bevezettem a naponta váltófüzetbe megírandó fogalmazások rendszerét. Tehát mindenkinek volt két fogalmazási füzete. Minden gyerek minden nap megírt a közösen meghatározott témáról egy fogalmazást. Azt én másnap hazavittem, kijavítottam. A gyerek pedig a váltófüzetében megírta a következő fogalmazást – és így tovább. Ezen a módon elértem, hogy többségük megtanult helyesen írni, és ki is tudta magát fejteni.

Mi az, amit az oktatással szorosan összefüggő nevelésen túl tudtam nyújtani ezeknek a gyerekeknek? Mindenekelőtt derűs, szeretetteljes légkört, sok biztatást, dicséretet. Karácsonykor ünnepséget tartottunk, gyertyás, szaloncukros fenyőfával, s a teljes baráti körből

gyűjtött ruhanemű-, könyv- és egyéb ajándékokkal. Az osztályban minden kislány kapott személyre szóló kis csomagot. Még cserkészcsapatot is alakítottunk. Megszereztük hozzá az egyenruhára való anyagot, s abból saját kezűleg varrtuk meg a gyerekekkel és a pedagógusokkal a ruhákat – méretre. A botcsinálta csapatvezető én lettem.

1946. Kinevezett tanító a Krisztina téri elemi iskolában. Itt vált teljesen világossá számára, hogy a központilag előírt metodika mennyire hibás. Gyakorlatilag ugyan nagyon kényelmes volt például az alsó tagozaton az a bizonyos járszalag. Megvolt, hogy a formális fokozatok szerint így kezdjük az órát, így folytatjuk, ezt és ezt tanítjuk, hiszen a „vezérkönyv” minden órára gyönyörűen kidolgozta a tartalmat.

Krisztina tér

Maca, a negyedik tanítónő pont csöngetéskor ropogós fehér köpenyben ment be az osztályába, és ment vele a látogató felügyelő. Vége volt az órának, a szünetben kijön Maca, a nyaka tele piros foltokkal az izgalomtól. Kérdezem tőle, mi történt. – Hát borzasztó volt! – Miért volt borzasztó? – A gyerekek semmit sem mondtak, egy szót sem szóltak. Nekem nyár volt a szívemben és megkérdeztem: „Miért csodálkozol? Hogyha Te a dobogót fehér csomagolópapírral bevonod, hogy figyelmeztess a gyereket arra, hogy vigyázzon, ha rálép, nehogy piszkos lábnyomot hagyjon rajta, akkor világos, hogyha bejön a felügyelő, a gyerek teljesen leblokkol, és nem fog megszólalni.”

Egyik alkalommal, amikor a felügyelő nálam járt, a látogatását követő értékelő tanterületi értekezleten közöltem, hogy akkor, ha az órán nincs benn felügyelő, teljesen más módszerrel tanítok. A látogatott órán az elvárt módszerrel dolgoztam fel a tananyagot. Vettem egy kis tartalmi egységet, megtanítottam, utána felírtam a gyerekekkel közösen megfogalmazott táblai vázlatra a lényegét, majd továbbhaladtam, a következő egységre. Máskor azonban nem így csinálom, hiszen ezzel a módszerrel teljesen elvesz az óra lendülete. Ha minden kis résznél megállok vázlatot írni, megvárom, hogy a lassan író gyerekek is elkészüljenek, mindenki kiesik az óra ritmusából. A felügyelő nagyon meglepődött, s így sóhajtott fel: „Csak ne éppen önagysága mondta volna ezt!” Ebben benne volt, hogy végre látott egy viszonylag jó órát, és akkor közlik vele, hogy ha ő nincs ott, minden egész másképpen zajlik.

A háborús események miatt a nagy bemutató tanításokat a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium már a kerületekben rendezte. Így tartottak egyet a mi kerületünkben is. Ezt a bemutatóórát én tartottam, de nem a saját összevont osztályomban, hanem egy számomra idegen hetedik osztályban, mivel a pedagógusoknak egy hetedik órát kellett akkor látniuk, a felügyelő pedig ragaszkodott hozzá, hogy a bemutatót én tartsam. Egy szombati napon meg is tartottam az órát „kérdve-kifejtő”, vagy ahogy magunk között neveztük: „sírva-könyörgő” módszerrel. A gyerekek gyönyörűen szerepeltek. Az apró logikai lépésekben feltett kérdésekre nem volt nagy kunszt jól felelni. Ez persze csekély maradandó tudást eredményezett a fejükben. Az órát követő „megbeszélésen” felálltam – mind a 30 évemmel –, és közöltem a „díszes plénum”-mal, hogy ezen az órán a gyerekek messze nem sajátították el az anyagot, az óra eredményessége csak látszat, hétfőre alig tudnak majd belőle valamit. Valószínűleg nagyon

meglepő volt, hogy valaki ilyen eretnek dolgokat mondjon. Talán ez volt az utolsó pillanatok egyike, amikor még nyíltan és látványosan az éppen elfogadott pedagógiai eljárás ellen szót lehetett emelni.

1948. *A Pedagógiai Főiskola tanára – ez már a fordulat éve és jönnek a fényes szelek!*

Szakérettségisek

A hallgatók között sajátos szint jelentettek a *szakérettségisek*, azok a tehetséges munkás- és parasztfiatalok, akik nem végeztek nappali középiskolát, hanem rövid tanfolyami képzés útján szereztek érettségi bizonyítványt. Egyéniségükben jelentősen különböztek egymástól. Voltak köztük olyanok, akikről rögtön nyilvánvaló volt, hogy nemcsak nekik jelent előbbre jutást, hanem az országnak is javára válik, hogy felsőfokú végzettséget szerezve kényes posztokat is a munkáshatalom rendíthetetlen híveiként töltenek majd be. Egyikük-másikuk kiemelkedően tehetséges volt. Természetesen a képességeiktől függetlenül mindegyikük számára nagy erőpróbát jelentett a főiskola, s ezt a megterhelést személyiségüktől függően élték át. Volt, aki odajött hozzám, és megrendülten így fakadt ki: „Kati néni! Én a munkahelyemen olyan boldog voltam, annyira jól éreztem magam. Aztán engem ide kiemeltek, s most nagyon nehéz...” Ugyanakkor voltak, akiknek könnyen ment a tanulás. A hallgatók életútja ennek megfelelően nagyon eltérően alakult. Volt, aki a tanári katedráig jutott, de olyan is, aki magas beosztású minisztériumi tisztviselőként, majd egyetemi tanárként dolgozott.

2. AZ OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁK PROGRAMJA

A gazdag szakmai életútból két olyan mozzanatot emelek ki, amelyet az iskolai gyakorlat szempontjából különösen fontosnak tartok, és amelyek az én munkámat is befolyásolták, s amelyeket mint szakmai örökséget a mai napig gondozni, folytatni próbálok. Az egyik az osztályfőnöki órák programja, a másik a nevelésmetodika.

Ismét Kati nénit idézem az említett interjúból.

1972–1982

1972 nevezetes éve közoktatásunknak. Ekkor jelent meg „Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól” szóló párthatározat, amely megindította az 1978-ban megjelent, és a NAT bevezetéséig érvényes nevelési-oktatási dokumentum „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” kidolgozását. Ennek a munkálataiba, az osztályfőnöki órák nevelési-oktatási tervének a kidolgozásába teljesen váratlanul kerültem be.

1978-ban, a dokumentumkészítés utolsó fáziséval egyidejűleg a Magyar Pedagógiai Társaság egyik nagy nevelésméleti munkaértekezletét készítettük elő. Mint a nevelésméleti szakosztály egyik vezetőségi tagja, nyakig benne voltam a konferencia rendezésében. Ezek óriási konferenciák voltak: több szekcióban sok-sok magyar szakember és néhány külföldi vendég. A májusi konferencia megszervezése nem volt kis feladat. A munka kellős közepén nyílt a szobám ajtaja, és bejött Zrinszky László tanszékvezetőm egy picit zöldesbe játszó

sápadtan, és megkérdezte: Van egy kis ideje? – Természetesen – válaszoltam. – Jöjjön be hozzám! Még az ajtóban kérdeztem: – Nagy baj van? – Igen – válaszolta. Kiderült, hogy a régóta készülő osztályfőnöki órák tanterve nem nyerte meg a minisztérium tetszését. Újat kell tehát csinálni. Mindez májusban derült ki – én a hónap végéig el voltam foglalva a konferencia szervezésével –, és június végére el kellett készülnie a dokumentumnak. Így hát volt rá egy hónapom.

Hatalmas munka volt egy hónap alatt megcsinálni az osztályfőnöki órák nevelési-oktatási tervét, amely a kötött témák mellett elsőként tartalmazott választhatókat (arányuk méghozzá 1/4–3/4 volt). Ki kellett alakítanom a témáknak a 3–8. osztályig egymásra épülő rendszerét, s kidolgoznom az 5–8. osztály számára évfolyamonként mintegy 30–32 téma tartalmát. Ez utóbbi, főként az erkölcsi vonatkozásúaknál járt nagy felelősséggel és sok gondnal, hiszen az akkori iskolában nem volt sem hit- és erkölcsstan, sem laikus erkölcsstan-oktatás. A munkát nehezítette az is, hogy lehetőség szerint kerülni igyekeztem a korábbi marxista ideológiai, etikai, aktuálpolitikai töltést a gyerekek valóságos, mindennapi erkölcsi problémáiban való eligazítás kedvéért.

Az új nevelési-oktatási terv iskolai bevezetése ismét szükségessé tett *nevelés-módszertani munkákat*, ezúttal egyetlen nevelési tényező, az osztályfőnök tevékenységének, illetve egyetlen „tanórának”, az osztályfőnöki órának a metodikája körében. 1978-ban jelent meg az általam szerkesztett „Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1–4. osztálya számára”, majd 1980-ban az „Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 5–8. osztálya számára”. A korábbiakhoz képest a kötetek új elemei a következők voltak: a közösségfejlesztés évfolyamonkénti tennivalói, az erkölcsi nevelés folyamatának elemzése, a tanórán és az iskolán kívüli tanulói tevékenység megszervezése és az osztályfőnöki nevelőmunka tervezésével, tervszerűségével kapcsolatos pedagógiai tevékenység. S végül, ami a pedagógusok mindennapi munkája szempontjából a legfontosabb: konkrét, gyakorlatias ajánlás a kötelező és az immár választható tantervi témák feldolgozására az osztályfőnöki órán.

Nevelésmetodikai szempontból a leglényegesebb számomra az volt, amit a kötet az osztályfőnöki órákról tartalmazott. Megpróbáltam beilleszteni ezt az órát, a közösség fórumát, a nevelési folyamat egészébe. Ennek érdekében azt ajánlottam a pedagógusoknak, hogy az egyes órák témáinak feldolgozása előtt előzetes tanulói tevékenységet, majd az óra tartalmához, mondanivalójához kapcsolódó további tevékenységet szervezzenek meg.

1982-re elkészült a *Korszerű nevelési módszerek az általános iskolában* című kötet, amely a pedagógusnak az osztálya elért szintjéhez, az egyes tanulók egyéniségéhez mért tanórán és iskolán kívüli tevékenységének megszervezéséhez próbált metodikai muníciót adni, de nem a „magas tudomány” szintjén, hanem olyan javaslatok formájában, amelyek a gyakorlatban nemcsak sokszoros áttétellel, hanem szinte közvetlenül alkalmazhatók. Kiemelném, hogy a gyermek nélküli pedagógia időszakában ez volt az első nevelés-módszertani kötet, amely ugyan iskolások neveléséről szólt, mégis foglalkozott a játék megszervezésével is.

3. MÁIG ÉLŐ PÉLDÁK, ÖRÖK BÖLCSESSÉGEK

- Bármilyen nehéz idők vannak is, a munka megtartja az embert minden körülmények között. Mérei Ferenc mondta nekem egyszer: „Ha Neked éjjel háromkor azt mondom, hogy most el kell menni a kecskeméti tanyákra, ott három kilométert előbb homokban kell gyalogolni, aztán ezt és ezt meg kell csinálni, akkor te ezt természetesnek veszed.” Zrinszky László pedig éppen a közelmúltban így fogalmazott: „Az a Maga titka, hogy mindig sikerült magát nélkülözhetetlenné tenni.”
- Egyetlen korszakot sem szabad a maga zárt egységében minősíteni, elfelejteni azt a fejlődés sorába beállítani, vagy pláne csak a jelen szempontjából megítélni. Én tudom, hogy ezt minden remek és kevésbé remek neveléstörténész tudja, és mégis, amikor az úgynevezett „elmúlt negyven évet” minősítik, akkor esetenként csak feketét mutatnak ezen a palettán. Az apró előrelépéseket – azokat a kis bűvópatakokat, amelyek a felszínre törnek, s valahol később, már egészen más tájon több vizet is kapva megduzzadnak, és így hozzájárulhatnak a gazdagabb terméshez is – gyakran nem veszik észre.
- A nevelés elmélete és főként a nevelési gyakorlat igen kis lépésekben tud fejlődni. Naivság azt hinni, hogy bevezettünk egy előremutató dokumentumot, és minden megváltozik. Meghirdetjük az iskola szakmai önállóságát, és az gombnyomásra megvalósul. Az iskola, az egész társadalomhoz hasonlóan, csak apránként tud előremenni, és ezért bizonyos dolgokra ne mondjuk rá könnyen és kategorikusan, hogy rossz, sőt teljesen rossz, a másokra meg, hogy jó, sőt mindenben jó.
- A harmonikus kapcsolatok létrehozása érdekében elengedhetetlenül szükséges a másokkal való minimális konszenzusra való törekvés. A nevelőknek az óvodában és az iskolában a kicsit, a serdülőt, a fiatalot, sőt a főiskolán és az egyetemen oktatóknak az ifjút is mélységesen érteniük kell ahhoz, hogy hatni tudjanak rájuk, hogy hozzá tudjanak járulni fejlesztésükhöz, kiteljesítésükhöz.
- Nemcsak a gyakorlat szakembereinek, hanem a közoktatás irányításáért, a tudományos munkálkodásért felelősöknek is szót kell érteniük kollégáikkal: a kezdő fiatalokkal, a gyakorlott, tapasztalt derékhaddal, s a már megfáradt, idősebb nevelőkkel. És ez sem megy az ő problémáik, elgondolkodásaik, szakmai törekvéseik meghallgatása, megértése nélkül. Márpedig ennek híján őket sem lehet megnyerni a szükséges újra.

Ezeket a tanácsokat ma sem kell felülírni, érvényesebbek, mint valaha. Jelen problémáink megértéséhez, a kiút kereséséhez is komoly segítséget jelenthet, ha megfogadjuk és továbbgondoljuk őket.

Főhajtás egy kivételes mester előtt

A legutóbbi száz esztendő magyar történelméről igazán elmondható, hogy emberek százezreinek életére akár többszörösen sorsfordító hatást gyakorolt. Különösen igaz a fenti állítás azokról, akik csaknem végigélték az említett időszakot, mint például aki előtt a fent jelzett kötet szerkesztői, írói tisztelegnek.

Így vall erről Bardócz-Tódor András pedagógia történész a könyv Előszavában:

„Sorsok és találkozások: örök rejtély. Életünk történései kívül esnek az okság törvényének hatókörén. Magyarázzuk az érthetlent: egyesek sorsnak, mások véletlennek nevezik az isteni gondviselés munkálkodását. Ennek a gondviselésnek köszönhető, hogy néhányan, rövid ideig élete utolsó éveiben kapcsolatba kerülhettünk Szabó Miklóssal, a kilencvenkilenc éves korban eltávozott jeles tudóssal, szótár- és tankönyvíróval, neveléstörténésszel. Néhányan közülünk már ismerték, vagy ismerhették legalább a nevét, néhányan munkatársai, mások tanítványai lehettek, barátai, tisztelői és kollégái. Többünk számára úgy volt új ismerős, mintha mindig is ismertük volna. Nem ő volt az egyetlen, akivel kapcsolatba kerültünk. Mégis ő lett az, akire egy akarattal emlékezünk úgy, hogy emlékét egy kötetben is szeretnénk megőrizni. Ebben, ami születésének 100. évfordulójára készült.” (7. oldal)

Szabó Miklós „regénybe illő” életútját Hollós Attila, az ószláv nyelv kiváló kutatója eleveníti fel, mely életút állomásai az adott történelmi korszak(ok) tragikus, nem-egyszer már-már tragikomikus megnyilvánulásai voltak.

A szabályosnak induló életpálya a Pázmány Péter Tudományegyetem magyar-német szakán kezdődött. Szabó Miklós 1936-ban ugyanitt summa cum laude eredménnyel doktori fokozatot szerzett, majd középiskolai tanárkodás következett, s időközben nem mellékesen közgazdaságtanból diplomázott.

Hit és tudás – Tisztelegés
Szabó Miklós emléke
előtt, születésének 100.
évfordulóján. Szőlőtő
Kétnyelvű Oktatásért
Nonprofit Közhasznú Kft;
Budapest 2012.

A döntő fordulatot – ahogy sokaknak – a második világháború hozta Szabó Miklós számára is. „Az orosz nyelv iránt a második világháború idején másfél évig tartó frontszolgálat alatt ébredt föl tudományos érdeklődése, amikor alkalma volt orosz emberekkel kapcsolatba lépnie. Elmondása szerint – mivel nem jutott hozzá szótárakhoz és nyelvkönyvekhez – így szappanért cserébe szert tett egy orosz mesekönyvre.” (9. oldal)

A háborút követően, még a koalíciós kormányok idején kétéves ösztöndíjjal Moszkvába és Leningrádba került, ahol az orosz nyelvi tanulmányaival párhuzamosan megírta az orosz nevelés 988-1917 közötti történetének feldolgozó, élete főművévé vált hatalmas tanulmányát, mely azonban (igen jellemzően) az 1948–1949-es – s az ezt követő többi „fordulat” következtében először 2002-ben(!) jelenhetett meg, mivel Szabó Miklós soha nem volt hajlandó ideológiai-politikai szempontok alapján „átírni” monográfiáját.

Ám hiába volt Szabó Miklós kiváló nyelvtanár, szótár- és tankönyvíró, neveléstörténész, metodikus, „ideológiai-politikai megbízhatatlansága” miatt több egyetem és főiskola zárta ki munkatársai sorából, míg 1958-ban(!) végleg eltiltották a tanári munkától.

Az pedig szintén az akkori rendszer szégyene, hogy az 1960-as évek második felében történt amerikai és európai tanulmányútja után 1970-től nyugdíjazásáig a Magyar Tejgazdasági Kísérleti Intézet(!) munkatársaként kereshette kenyerét, s pedagógiatörténeti kandidátusi fokozatát csak 80 éves korában, a rendszerváltást követően, 1992-ben szerezhette meg „A pedagógus Tolsztoj”-ról készített disszertációjának megvédéséért.

Az emlékkönyvben Szabó Miklósnak az orosz nevelésről írt főművét Mayer Erzsébet tanár elemzi rendkívüli érzékkel a történelmi, kultúrtörténeti összefüggések rendszerében. Figyelemreméltó Péter Mihálynak, az MTA doktorának az orosz szakos tanárképzéssel kapcsolatos „rendhagyó gondolatait” közlő írása, mely az ismeretanyag, a didaktika, a tantárgy pedagógia dialektikus egységében vizsgálja a képzési folyamatot, sőt ezen túlmutatva az idegennyelv-tanári képzésről az alábbi, napjainkban is aktuális megállapítást teszi:

„Társadalmunkban szerencsére eltűnőben vannak a tabuk, ám akad még egy-két olyan fogalom, illetve szó, amelynek hallatára sokan legalábbis homlokukat ráncolják. Ilyen többek között az elit, amely még ma is az osztályhierarchia, az előkelőség, a társadalmi kiváltságok képzettársítását váltja ki, noha e francia eredetű szó jelentése »válogatott, legjobb«, illetve »valamely réteg vagy csoport színe-java«. Erre a kis »szemantizálásra« azért van szükség, hogy segítsen eloszlatni minden jó szándékú félreértést (a nem jó szándékú ellen amúgy sincs orvosság), amikor azt állítjuk, hogy az idegennyelv-szakos tanárok képzésének nyelvi elitképzésnek kell lennie. Mint ahogy a Színművészeti Főiskolára nem kerülhetnek be mindazok, akik könyv nélkül el tudnak mondani egy verset, az idegen nyelvi szakokra történő felvételnél sem azok közül kell választani, akik az érettségien a választott nyelvből jeles osztályzatot kaptak, hanem azok közül, akik az iskola követelményeinek többet tudnak.” (20-21. old.)

A kötet további tanulmányai részben tudományos közleményekkel, részben irodalomtörténeti tanulmányokkal tisztelegnek Szabó Miklós emléke előtt.

Ezek közül közérdeklődésre is számot tarthat V. Molnár László történész, neveléstörténész, egyetemi tanár tanulmánya I. Sándor cár háziorvosának, a magyar Orlay Jánosnak pályafutásáról, mely sajátos karriert a szerző szinte dramatikus eszközökkel hozza életközébe.

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem oktatójának, Zsigmond Annának munkája társadalmi-, politikai-, kulturális-, sőt történetfilozófiai kontextusba ágyazva elemzi Astolphe de Custine (1790–1857): *Oroszországi levelek* című munkáját, s ennek alapján tárja az olvasó elé a 19. századi Oroszország sokszínű tablóját.

A szakmai körökön túl az érdeklődő laikusok számára is kuriózum Zoltán Andrásnak a nyíregyházi főiskola tanárának, az Ukrán Intézet igazgatójának a korai magyar irodalmi művek egyikének, a humanista Oláh Miklós esztergomi érsek Attila című művébe illesztett Szent Orsolya legendának 1580 körüli ófehérorosz fordításáról készített elemző bemutatása.

Dukkon Ágnes irodalomtörténész, egyetemi tanár tanulmánya ugyanakkor a szakma számára szolgálat érdekes adalékot *A nagy „kívülállók”: Csadajev és Herzen szerepe az orosz kritika és gondolkodás alakulásában* című fejtegetésével, míg D. Zöldhelyi Zsuzsa az MTA doktora Goncsarov *Oblomov* című regényének magyarországi fordítását kíséri végig az 1906-as első megjelenésétől a második világháború kezdetéig.

A kötet egyik szerkesztőjének, Kalafatics Zsuzsannának az ELTE oktatójának írása *Remizov Vihartépte Oroszország* című művének sokoldalú összehasonlító elemzésével gazdagítja az orosz irodalom kutatásait.

A kötet zárótanulmányában viszont Vándor Anna az MTA Néprajzi Intézetének munkatársa, a finnugor népek jeles kutatója állít emléket a 2011-ben meghalt Juvan Szesztalov manyisi költőnek a Haszti-Manysi Autonóm Körzetben élő népek küzdelmes sorsának tükrében.

A kötet méltó zárrészeként a szerkesztők (Dukkon Ágnes és Kalafatics Zsuzsanna) Szabó Miklós *Hit és Tudás* című filozófiai tanulmányát, ha úgy tetszik erkölcsi hitvallását közlik, melynek alábbi részlete mindennél jobban tárja elénk Szabó Miklós kivételes személyiségének igazi értékét:

„A szeretet a kötöttségektől mentes, feltételektől függetlenül érvényesülő, vég és határ nélküli lehetőségek, képességek és erők kötetlen és feltétlen birtokosa, semminek és senkinek nem alávetett, legfelsőbb hatalommal rendelkező abszolútum, léttel, tudattal és öntudattal, személyiséggel bíró egyetlen létalany, aki mindent maga létesít, éltet, áthat, mozgat és irányít. Ezt a legfelsőbb Lényt az ember a saját mivoltából eredően „»felvevő«” képességének korlátai folytán csak korlátozottan képes felfogni, kisugárzását, hatásait magáévá tenni. Mint hatékony erőt, »a szeretet hatalmát«” evilági életében ugyan megtapasztalja, gondjainkat viselő s fejlődésünket az értékek irányába fordító, alakító munkáját érzékeli, átéli és viszonyozhatja, vagy legalábbis utánózhhatja a maga szeretetével. De a hatást kifejtő Lényt, a szeretetet magából kisugárzó abszolútumot, az ösforrást, a dolgok lényegét létrehozó és fenntartó személyiséget – mivel érzékszervei, amelyek lehetővé teszik s egyúttal korlátozzák is megismerő képességét, csak a kötöttségekkel és feltételekkel megvalósult világ élettelen és élő egyedei által kisugárzott hatások »vétélére«” vannak kalibrálva – nem képes adekvált módon megismerni. Másrészt viszont az élete alakításához szükséges mennyiségű és minőségű, s a dolgok és személyek hatását kifejtő, eredeti, mélyebb lényegének, erőközpontjának, »szívének«” teljes megismeréséig s így birtokba vételéig nem, hanem csak létének feltételezéséig juttatják el – a Lény létével kapcsolatos, meggyőző ismerete, »tudása«” nincsen. Ahogyan nincsen biztos tudása,

legfeljebb hite, reménye, biztonságérzetet nyújtó bizalma, »megérezései« egy őt szerető másik ember megnyilvánulásait, tetteit inspiráló szívéről, a személy igazi Én-jéről, egyéniségéről sem. Az ember ismeretlen és kiismerhetetlen: végső fokon »titok«. Mint minden létező. A legfőbb, az Abszolút pedig már érzékszerveink számára sem hozzáférhető.

A »tudás«: természetes módon történő viszonyulásunk a kötött és feltételektől függő tárgyi valóságokhoz; általa vesszük birtokba a világot, gyakoroljuk hatalmunkat a világban. Az érzékszerveink és az érzékelhető viláágátfogóbb és mélyebb megismerése céljából kifejlesztett technikai eszközök számára hozzáférhetetlen, nem érzékelhető valóságokhoz való viszonyulásunk természet-feletti (metafizikai) megközelítést igényel, mivel kötöttségektől mentes és feltételektől független létüket számunkra kizárólag más, egyéb, érzékelhető erőforrása vissza nem vezethető hatásaik igazolják. Az ilyen hatásokból az őket kisugárzó erőközpontokra, alanyokra visszakövetkeztethető, a hatásokat bensőleg megélt, intuitív módon felfogott tapasztalatok birtokában levő, vagy az ilyenek megszerzésére törekvő, s a visszakövetkeztetést végrehajtó, illetve elfogadó képességünk a tudás képességétől lényegében különböző »hit«.» (146–147. old.)

Sávolly Mária

Visszatekintés az iskolákra – térben és időben

Forray R. Katalin –
Kozma Tamás: Az iskola
térben, időben.
Új Mandátum
Könyvkiadó, 2011.
Budapest

Az igényes kivitelű könyv íróit nem kell bemutatni az oktatásban jártas szakembereknek, de a pedagógia iránt érdeklődő egyetemistáknak sem. A témát kevésbé ismerő olvasóközönség számára azonban hasznos lehet egy rövid ismertető.

Forray R. Katalin 1981-től az Oktatókutatató Intézet munkatársaként, főmunkatársaként, majd tanácsadójaként vett részt számos tudományos kutatásban, a Művelődési Minisztérium Művelődéspolitikai Főosztály főmunkatársaként, később az MKM Kisebbségi Főosztály, majd a Tudományos Ügyek Főosztálya vezetőjeként szerzett széles rálátást az oktatáspolitikai területére. Az 1990-es évek második felétől a Pécsi Tudományegyetemen oktatva és kutatva, új alapokra helyezte a Neveléstudományi Intézet tevékenységét és ezzel a pécsi tanárképzés helyzetét, nem mellékesen megszervezte azt a Romológia és Nevelésszociológia Tanszéket, amely nemcsak hazánkban egyedülálló, de nemzetközi viszonylatban is a cigányság kutatásának és az ezzel kapcsolatos ismeretek felsőfokú oktatásának jelentős terepe.

Kozma Tamás, a Debreceni Egyetem Bölcsészkarának professzora, korábban (1980–2000) az Oktatókutatató Intézet, az MTA Szociológiai Intézet és az MTA Pedagógiai Kutató Csoport munkatársaként, előtte pedig gyakorló pedagógusként szerzett ismereteket és kutatói tapasztalatokat az oktatási rendszerről.

A kutatópáros életpályája számos ponton összefonódik. Munkatársak, tanártársak, kutatótársak, lakótársak s legutóbbi években – társak. E szerteágazó és újra-újra összeérő kapcsolatrendszer szellemi terméke a megjelent munka. Már-már életműnek nevezhető a kutatói, publikációs és tanári tevékenységük közös eredményeiből született válogatás.

A Forray–Kozma szerzőpáros tanulmánykötete nem véletlenül kezdődik előszó helyett a *Visszatekintés* című

írással. Ebből, de különösen a szerkesztő, Bíró Zsuzsanna Hanna utószavából kiderül, hogy a szöveggyűjtemény lenyomata annak a sajátos politikai klímának, amelyben az írások megszülettek – egészen pontosan a Kádár-korszak kordokumentumairól van szó. Az irodalomjegyzékkel kiegészített tanulmányok ugyanakkor mérföldkövei két kiemelkedő szakmai életútnak is. A Kádár-korszak utolsó két évtizedébe, a '70-es és '80-as évek politikai közegébe kap betekintést az olvasó. Abban a szellemi közegben kell értelmezni az olvasottakat, amikor a politikai, ideológiai erőteret a „támogatott”, a „tűrt” és a „tiltott” kategóriák hatották át, s ez az erőter határozta meg a társadalompolitikai, oktatáspolitikai cselekvést és a tudományos kutatások, publikációk világát, irányait, nyelvezetét is – írja a szerkesztő. Ezen irányjelzők között keresték és találták meg szerzőink is a maguk útját és vizsgálati területeiket. Érdekes kalandra indul tehát az olvasó.

A logikus szerkesztői koncepció révén kronologikus rendben követhető nyomon egyrészt a szerzők elméleti és empirikus munkássága, másrészt a tudományos kutatói és oktatáspolitikai szakértői szerepek összehangolási kísérlete. A kötet írásai egy-egy jól elhatárolható korszak termékei, ilyen formában dokumentumai annak a korszaknak, melyben születtek. Megjelennek azok a kutatások, elméleti konstrukciók, amelyek már inkább a rendszerváltás után hatottak termékenyen az oktatáspolitikára, de még inkább az oktatásszociológiai, sőt a pedagógiai kutatások meghatározó területeire.

A megjelenés óta eltelt évtizedek távlatában azonban már van egy kis történelmi rálátásunk az akkori kor politikájára, döntéshozatalára, s ha nem is teljesen tiszta még ez a kép, az értékítélet, mégis könnyebb a kritikai gondolkodás górcsőven át nézni az akkori tervezési-irányítási folyamatokat, s könnyebb így olvasni a kötet írásait. Olvasmányos gondolkodtató élmény azon olvasóknak, akik éltek és tapasztaltak az írások születésének idején. Könnyebben értelmezik azt a keretet, amelyen belül élnek e munkák, s könnyebben eltöprenghetnek azon, vajon mi valósult meg azokból a javaslatokból, koncepciókból, amelyeket az oktatáskutatók akkor megfogalmaztak, s mi nem. S ami megvalósult, a jelen ismereteinek birtokában, helyes irányt képviselt-e. De hasznos olvasmányélményt jelenthet a mű azoknak is, akik nem éltek még ekkor. Nekik korrajzok ezek a publikációk, kortörténeti dokumentumok, és sokat megtudhatnak belőle. Számukra ad talán leginkább támpontot és segítséget az értelmezéshez az, hogy a szerzők az egyes fejezetek végére magyarázó, értelmező összefoglalókat írtak, irányítva a továbbgondolás lehetőségét, de nem szűkítve az értelmezési keretet, szabad utat engedve az olvasói újra- és átértelmezésnek.

A *Művelődési városközpontok* című tanulmányban azoknak a kutatásoknak a tapasztalatait ismerhetjük meg, amelyeket a köznevelés távlati fejlesztési stratégiájának kidolgozását megalapozandó végeztek 1978 és 1980 között. A művelődés területi különbségeit elemezve tipizálták az egymástól jellegzetesen eltérő kulturális fejlettségű körzeteit az országnak, s így a fejlett városi vonzáskörzeteket, az egyoldalúan iparosodott körzetek szakképző bázisait, a mezővárosi típusú művelődési városközpontokat, az aprófalvas körzetek integrált középiskolai rendszerét, a nagyfalvas területek koordinált középfokú oktatását és az agglomerációs körzetekben megfigyelhető kulturális ellátást különítették el, felvázolva a további

fejlesztés szükségességét és irányait. A kategóriák megismerése érdekes élmény az olvasónak, aki tanárként vagy diákként átélte a középfokú oktatás tömegesülésének folyamatát a hetvenes évek Magyarországon, hogy az akkor ismert iskolák, lakóhelyek mely típusba tartozhattak, s az akkor feltárt problémák változtak-e, s milyen eredményt hoztak a javasolt irányok.

E megkezdett gondolati medret követi *Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten* című írás, amely a főváros oktatásfejlesztési irányelveit megalapozó kutatások főbb eredményeit adja közre, elsősorban a középfokra fókuszálva, mivel a kutatók szakmai meggyőződése volt, hogy a rákövetkező évtizedekben a hazai oktatás javításának ez kell legyen a fő iránya. Megismerhetjük Budapest városrészeinek eltéréseit az iskolázási igények és a továbbtanulási tendenciák tükrében, foglalkoznak a szerzők a szelekciós mechanizmusokkal, a kivívó területi aránytalanságokkal, s ezek mérséklésére tesznek javaslatokat. Ismét a jelen helyzetet ismerő olvasó feladata lesz megválaszolni: Mi valósult meg azokból? Elérték-e a javaslatok a célt?

Az Oktatástervezés megyei szinten címet viselő írás egy esettanulmány. Az oktatáskutásoknak arra a funkciójára mutat rá, hogy egyrészt, az igazgatási döntések megszületését segítik elő, másrészt e döntések tervezett és nem tervezett hatásait tárhatják fel. Egy Komárom megyei hatásvizsgálat lépésein keresztül tárul az olvasó elé a folyamat.

A területi kutatások kibontakozása című egység azt a folyamatot mutatja be, melynek során az 1960-as évektől fellendülő empirikus szociológiai és pedagógiai kutatások egyre erősebb területi aspektust kapva, az oktatásügyben is meghatározóbb szerephez jutnak. Ezen kutatások módszertani problematikáját, korlátait, jelzőszámait, az ökológiai szemlélet jelentőségét, a hatóságok döntési mechanizmusait és a lakosság oktatással kapcsolatos magatartásmintáit, a helyi oktatási döntésekben való részvételét egyaránt érinti a gondolati ív.

Ez utóbbi irányt viszi tovább a következő írás, a lakossági érdekérvényesítés terepeit vizsgálva. Hogyan jelenik meg a lakossági érdek az oktatásban, az állampolgári érdek a politológiában? Ki uralja az iskolát? A nyugati oktatásszociológiai szakirodalom állásfoglalásait mutatják be a szerzők. Majd ennek az elvi megközelítésnek az alapján boncolgatják az 1980-as évek Magyarországon mutatkozó „nem tervezett” lakossági folyamatok hatásait (lakótelep-építések, a népességmozgás tendenciái, az alapfokú iskoláztatás hiányterületei) az oktatási ellátórendszerre. Ismét egy konkrét példán (Komárom megye) keresztül ismerhetjük meg a vándorlás és az iskolák világának összefüggéseit. Ezek után a középfokú oktatás problematikájába engednek bepillantást a szerzők: a lakossági érdekek megjelenése, a keresett szakmák/hiányterületek/túljelentkezések problémaköre, a pályaválasztási érdekérvényesítés témáin át vezetik az olvasót, majd a korabeli felsőoktatás „taktikáit” veszik sorra abban az időszakban, amikor az oktatási expanzió kezdi elérni a felsőoktatás területét, a bekerülés tömegesedésének igénye jelenik meg. Mik ezek a taktikák? Hogyan reagál a felsőoktatás a növekvő igényekre, a túljelentkezésre? Milyen demográfiai folyamatok és területi eltérések állnak a háttérben? Választ kapunk az anyagot elolvasva.

Az *oktatás fejlesztési koncepciója* cím magáért beszél. A közoktatás szerkezetét és hálózát, az alap- és középfokú képzés fejlesztési elveit tekintik át röviden az írók, a tanulmány nagyobb részét a felsőoktatás helyzetének bemutatására szánva.

Társadalmi hatások és iskolahálózat címet viseli a következő egység. Benne az iskolahálózat átalakulásának hatásmechanizmusait, a hatvanas és a hetvenes évek iskolakörzetesítéseinek jelenségét vizsgálják a kutatók. Hogy függ össze a helyi lakosság iskolázottsága és az iskolakörzetesítés? Tényleg ott, ahol magasabb az iskolázottsági mutató, hatékonyabban sikerült megmenteni a saját intézményeket, és kivonni őket a körzetesítés folyamatából? Milyen társadalmi háttere és beágyazottsága lehet az iskolák rehabilitálásának? Az országos adatbázisok és az esettanulmányok alapján ismerhetjük meg az időszak tanulságait.

Hány plusz hány? – teszi fel a kérdést a szerzőpáros, utalva a rendszerváltás után megindult oktatási szerkezetváltás vitáira a középiskolákról. Megismerjük a korszak szerkezetátalakítási irányainak: a 8+4, a 10+2, a 6+6, a 9+3 elképzeléseknek a realitását, problémáit, külön kitérve a tankötelezettségre és annak teljesíthetőségére, a választás korévére, a középfok befogadóképességére és kibocsátó teljesítményére, a szakképzés és munkába állás kérdésére.

A pályaválasztás területi vizsgálata során elsőként a téma megközelítésének lehetőségeit és korlátait ismerhetjük meg, majd a terepekbe, módszerekbe és az adatfeldolgozás folyamatába kapunk betekintést.

A *Tanulási szándékok – elhelyezkedési lehetőségek* című fejezet történetiségében vizsgálja az iskolázottság és a munkanélküliség – munkába állási lehetőségek összefüggését globálisan és hazai viszonylatban is. A demográfiai helyzet alakulása, a területi egyenlőtlenségek és az oktatási rendszer egymásra hatásai adják az írás vezérfonalát.

A *fejlesztés térségi változatai* című tanulmány azokat a regionális változásokat tekinti át, amelyek 1990 és 1997 között következtek be az iskolázottságban, s e regionális változások tükrében olyan térségeket határoz meg, amelyek a vizsgált időszakban az átlagostól eltérően „viselkedtek”. E térségekben az oktatáspolitikai beavatkozását látják szükségesnek a szerzők. Jellemzően az aprófalvas problematikát, a mezővárosi, a nagyfalvas térségek helyzetét és a határmentiség kérdéskörét nevezve ki egy-egy fő vizsgálati irányként. Rámutatnak az oktatáspolitikai szerepére e beavatkozási térségekben, kitörési pontokat keresnek és javasolnak.

Az utolsó szerkezeti egységben zárják a szerzők azt a történeti utat, amelyet a '70-es évek kutatásaitól kiindulva a rendszerváltás környékének oktatási problematikájára reflektáló vizsgálatokon át a kétezres évek elejének írásaiig megtesznek. A *Felnőttek a felsőoktatásban* című írás már ez utóbbi körbe tartozik, intézményi esettanulmányok segítségével elemzi, hogyan alakítja át a hagyományos felsőfokú képzést a felnőttek megjelenése az oktatási piacon, a felnőttoktatás iránti megnövekedett igény. Hallgatói csoportokat igyekeznek körvonalazni a kutatók, s megkeresni az igényeikre adható egyetemstratégiai és felsőoktatás-pedagógiai válaszokat.

A művet angol nyelvű összefoglaló és a tanulmányok eredeti megjelenésének jegyzéke teszi teljessé.

Ahogy a szerzők fogalmaznak: a kötetben érintett évtizedek „közösen megtett szakmai-tudományos útját aligha lehet szubjektivitás nélkül áttekinteni.” Nem is erre törekedtek, hanem, hogy megmutassák a hazai társadalomkutató, a hazai oktatáskutató azon dilemmáit, amelyeket a múltból magával hozott, s amelyek ma is élnek és hatnak e szakmai közegben.

Az ökológiai szemléletű oktatáskutatás iránt érdeklődőknek ajánlható gyűjteményt nemcsak szakembereknek, de a téma iránt érdeklődő nagyközönségnek is javasolhatjuk, ám minden bizonnyal hasznos forrása lehet a felsőoktatás pedagógusképző diskurzusainak, s a neveléstudományokkal foglalkozó doktoranduszok is haszonnal forgathatják.

Cserti Csapó Tibor

Beck Zoltán – Cserti Csapó
Tibor (szerk.):

„Fontos Pont a Hegyhát
ifjúsági életében!”

Gypsy Studies – Cigány
Tanulmányok 27.

Projektkötet

Pécsi Tudományegyetem

BTK NTI Romológia

és Nevelésszociológia

Tanszék – Sásd Város

Önkormányzata, 2012,

Pécs

Amire nagy szükségünk van...

A Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok sorozata újabb színvonalas, immáron a 27. kiadvánnyal bővült. A téma – mint eddig minden esetben – szorosan kapcsolódik a cigánysághoz. Azoknak a figyelmébe ajánljuk a könyvet, akik közelebből is szeretnének megismerkedni egy innovatív elemeket tartalmazó, konstruktív programsorozattal, illetve egy sikeres pályázati anyag, példaértékű gyakorlati megvalósításával.

A Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (NFÜ) országos pályázatot írt ki a leghátrányosabb kistérségek részére, a TÁMOP 5.1.1-es konstrukció keretein belül. Ugyanazon területről két meghatározó pályázat érkezett, az egyik Alsómocsoládról, a másik pedig Sásdról. A két projekttervezet céljaiban nagy hasonlóságot mutatott egymással. Alsómocsoládon egy mikrotérségi felnőtt segítőkiből álló központot, Sásd városában pedig egy ifjúsági infocentrumot (infopont) szerettek volna létrehozni. Az NFÜ álláspontja szerint, a tartalmi és a tevékenységi körökben tapasztalható átfedések miatt, a két pályázat külön-külön nem volt támogatható, így együttműködésen alapuló közös program kidolgozására kötelezték a két települést.

Az összefogásnak köszönhetően sikerült megnyerni a 2010 márciusában útjára indított programsorozathoz és a hozzá kapcsolódó projektekhez szükséges forrást. A „Fontos Pont”-nak három alappillére van. Az egyik, a felnőtt segítők hálózata. A segítők feladata, hogy megszervezzék az ifjúsági munkát, és keressék fel, szervezzék be a hátrányos helyzetű gyerekeket a különböző programokba. A másik alappillér a kistérségi információs (köz)pont a klubhelyiséggel, a harmadik pedig, a heti rendszerességgel megvalósuló kompetenciafejlesztő programok összessége Sásdon az infopontban, illetve a havonta megtartott programok a kistérség különböző településein.

A projektkötet ezt a pályázati programot mutatja be a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

gondozásában. A szerkesztést az intézet munkatársai, Dr. Beck Zoltán és Dr. Cserti Csapó Tibor végezték, a tartalmi elemek felvétele, összegyűjtése, valamint az interjúk elkészítése pedig a Romológia Tanszék hallgatóinak munkája volt. A szerkesztői előszó egyfajta erkölcsi útmutatóként funkcionál, majd következik a programterv tartalmi elemeinek bemutatása és a résztvevő szervezetek, személyek rövid ismertetése egy *Programtábla* segítségével.

A kötet három alapvető szerkezeti egységre tagolódik. Az első egység – az előszót nem számítva –, a romológia és romológiatanár szakos hallgatók interjút tartalmazza, melyeket a pályázatban együttműködő személyekkel, illetve szervezetekkel készítettek. Itt az általuk felvett és lejegyzett beszélgetéseket olvashatjuk stilizált formában. A második részegység azokat a tananyagokat öleli fel, melyeket a PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék oktatói készítettek, és adtak elő hallgatóik közreműködésével egy erre a projektre rendezett előadássorozatban. A harmadik részben pedig megtalálható az egész program-sorozat (fekete-fehér) képes prezentációja, melynek segítségével ízelítőt kap az olvasó a projekt kétéves periódusának hangulatából.

Az *Interjúk* sorát Kisvári Zsuzsanna pályázatfelelőssel, a Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás közoktatási és ifjúsági referensével, valamint Mihályi Péter Infopont vezetővel készített beszélgetés nyitja. Az olvasó betekintést nyerhet a programok megvalósításának, az együttműködésnek a részleteibe, illetve megismerkedhet az esetenként felmerülő nehézségekkel, akadályokkal, problémákkal, azok megoldásaival, de bizonyítást nyer mindemellett, hogy miért is érdemes végigcsinálni egy olyan projektet, ami hátrányos helyzetű gyerekekről, fiatalokról szól.

Székely Szilárd, Sásd város polgármestere bemutatja a pályázat intézményes kereteit, személy-, illetve eszközigényét és ideológiai hátterét. Rávilágít arra, hogy csak összefogással, kitartó munkával érhetőek el azok az eredmények, amelyeket ők sikeresen teljesítettek. Hangsúlyozza, hogy bár Sásd-központú volt a projekt, mégis fontos, hogy az egész kistérség érezze a pályázat hatását.

Kovács Renáta és Rumbus Tamás, a Hegyháti Alapellátási Központ és a Faodú Egyesület munkatársai a megvalósított drogprevenciós, személyiségfejlesztő, érzelmi- és szexuális bántalmazást érintő programjaikról mesélnek az interjúbán. A használt módszerek felsorolása támpontot nyújthat a hasonló témával foglalkozóknak.

Ezután egy szervezet, a „Tett-hely” fantázianévvel ellátott, Baranya Ifjúságáért Non-profit Kft. mutatkozik be, és írja le azokat a programban nyújtott módszertani, marketing, valamint a fiatalok aktiválásához szükséges motivációs mintákat, amelyek a projekt háttér-munkáját nagyban megkönnyítették. A Sásdi Római Katolikus Plébánia plébánosa, Rosner Zsolt, a 10–14 éves gyerekeket fogadó délutáni napközi és az ehhez kapcsolódó napközis tábor tapasztalatait osztja meg az olvasóval. Az egyház támogatása és nyitottsága példaértékűnek mondható a közösségben. Bemutatkozik a Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálata is. A több éve sikeresen működő alsómocsoládi munkacsoport tevékenységére építve létrehozták a Sásdi Kistérségi Roadshow-t, mely kilenc helyszínen kezdeményezte a Sásdi Kistérségi Kerekasztal létrejöttét, majd a közös egyeztetések után elindulhatott a rendszer próba-

működése. A Zöld-Híd Alapítvány hat alkalmat felölelő globális nevelési tréningssorozatot dolgozott ki, alkalmanként 4x45 perces időkeretben. Az elért eredmény önmagáért beszél: „A foglalkozássorozat során elértük a kitűzött célt, a résztvevők érzékenyebbé váltak a globális társadalmi és környezeti problémák iránt.”

Rendhagyó énekórákon is részt vehettek a fiatalok napjaink elismert zenekarainak, előadóinak társaságában. Beck Zoltán (30 Y) és Kisvári Zsuzsanna meghívására nem mondott nemet a Kispál és a Borz, a Quimby, a Heaven Street Seven, a The Trousers és a 30 Y sem. A káros szenvedélyekről és a függőségről – drog, alkohol, szex stb. – tartottak foglalkozássorozatot a Leo Amici 2002 Alapítvány komlói rehabilitációs intézetének munkatársai és a kezelés alatt álló bentlakók. Fontos, hogy olyan emberek meséljenek a tapasztalataikról, akik már átérték ezeket az élethelyzeteket, ezzel is inspirálva másokat arra, hogy elkerüljék az élet hasonló csapdáit. A Pécsen már hagyományokkal rendelkező, a kisebbségek megismerését és elfogadását elősegítő toleranciaklubot hívott életre a Pécsi Esélyek Háza. A klubfoglalkozások Koska Éva és Gruidl Zsuzsanna vezetésével, valamint több külső szervezet segítségével valósultak meg az esélyegyenlőség, az elfogadás jegyében.

Az együttműködés keretein belül a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék külön szemináriumot szervezett a kétéves projekt időtartamára. Az egyetem neves tanárai mellett a hallgatók is kivették a részüket a romológiai ismeretek átadásából. Az előadók igyekeztek ezeket a komoly témákat a fiatalok nyelvére lefordítani, ezzel is elősegítve megértésüket. Játékos formában, az ő élethelyzetük aspektusából közelítve közvetítették az információkat a célcsoportnak. Erről ad képet a második fejezet. Dr. Orsós Anna a beások írásának és helyesírásának történetébe kalauzolja el az olvasót. A beás nyelv kialakulásának és nyelvjárásainak áttekintése után a szerző áttér az írásbeliségre, illetve annak kialakulási hátterére, strukturális felépítésére. Megmutatja a népcsoport által használt beás ábécé és a magyar ábécé eltéréseit, valamint elmélyül a nyelvtan szerkezeti felépítésében is. A grammatika után gondolatokat fogalmaz meg a szabályok alkalmazhatósága mellett a nyelv időszerűségére és a modernizálására vonatkozóan. Végül egy kiadványajánlóval zárul a fejezet első tanulmánya. Lakatos Szilvia és tanítványai az oláh és beás cigány közösségek szokásaival, hagyományaival foglalkoznak. Írásuk összefoglaló jelleggel nyújt betekintést a gyerekneveléssel (várandósság, keresztelő, gyereknevelés), a házassal (szökés, szöktetés, lakodalom), temetéssel (virrasztás, temetés, gyász) kapcsolatos szokásokba, a végén egy átfogó összeggel.

Györffy Miklós és Kalocsainé Sánta Hajnalka előadását tárja elénk írásos formában a következő tanulmány. A szerzőpáros az oktatás témakörét, ezen belül hangsúlyosan a továbbtanulás fontosságát emeli ki. Az írás az alapvető szociológiai, nevelésszociológiai, oktatás-gazdaságtani eredményekre alapoz, ezáltal megpróbál rámutatni, hogy az oktatás továbbra is a vertikális mobilitás alapvető csatornája. A táblázatokkal, képekkel és totóval kiegészített munka jól követhető más hasonló témájú órákat tartók számára.

Dr. Varga Aranka *Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei* című munkájának fő irányvonala az esélyegyenlőséghez köthető szakmai diskurzus problémájához, a fogalmak kellő mértékben nem tisztázott tartalmához kapcsolódik. Jogosan úgy véli a szerző, hogy

az esélyegyenlőség témakör sarkalatos fogalmainak tisztázásával a felmerülő félreértések elkerülhetőek lesznek. A tanulmány a már említett irányt az esélyegyenlőség-méltányosság, méltányosság-inklúzió, inklúzió-oktatás vonalon viszi végig, majd elérkezünk az inkluzív pedagógia fogalmához, melynek aktualitását a nemzetközi és hazai példákkal támasztja alá. Az írást végül ebben az esetben is egy jól konstruált összegzés, irodalomjegyzék, majd képgyűjtemény zárja.

Dr. Cserti Csapó Tibor a szociológiai ismeretek témakörén belül vizsgálta meg az előítéletek kialakulását és fenntartását. A sztereotípiák vizsgálata külföldi népek hasonlatain keresztül jut el a cigánysághoz, majd a népcsoportot népesedési górcső alá véve von párhuzamot az előítéletek és a demográfiai vizsgálatok között. Ehhez szorosan kapcsolódik a következő gondolkör, mely a cigányság iránt tanúsított előítéletek, valamint a szegregáció viszonyát mutatja be az olvasónak. Végül az összegzésben a szerző megállapítja, hogy a magasabb iskolai végzettség nyomán, magasabb társadalmi státuszba kerülve csökken az előítéletek mértéke az egyénnel szemben. Aki pedig több ismeretre vágyik az adott témában, annak erre megfelelő eszköztár a tanulmány végi bibliográfia.

A projektkötetet egy fényképgyűjtemény zárja. A képes illusztráció áttekinti a megvalósult programokat, a szervezetek munkáját, illetve tükrözi az előadások hangulatát.

Minden egyes tanulmány egy szemináriumot, egy tanórát vagy egy előadást ismertet meg az olvasóközönséggel. Ezek az írások szakmai támpontot nyújtanak egy-egy adott téma iránt érdeklődőknek. Segítenek ilyen vagy ehhez hasonló kurzusok szervezésében, ezzel is kitágítva a fiatalok tudása előtti teret. Reméljük, hogy minél több ilyen kezdeményezéssel, kész és sikeres projekttel találkozhatunk még a jövőben.

A könyv kereskedelmi forgalomba nem kerül, ám letölthető a PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének honlapjáról: <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/43/21>.

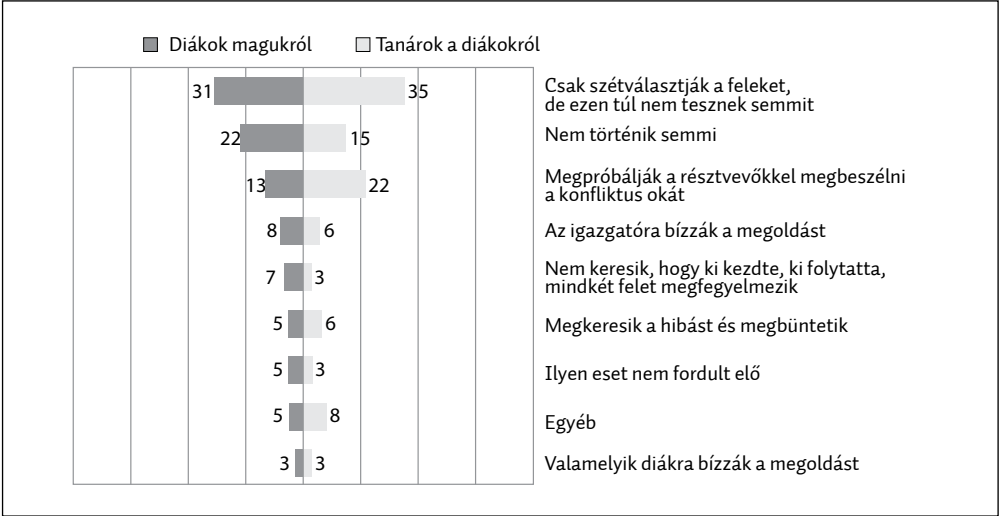
Bontovics Balázs

HELYREIGAZÍTÁS

Az Új Pedagógiai Szemle 2012/7-8-as számában Ercsei Kálmán – Nikitscher Péter: Tanulók közötti konfliktusok típusai című írásában a 2. és 3. ábra (51. és 52. oldalon) hibás adatokkal jelent meg.

E helyen közöljük az ábrákat a helyes adatokkal:

2. ÁBRA: Hogyan reagálnak a diákok ebben az iskolában, ha két diák valami miatt összevitatkozik, összeverekedik? (%)



3. ÁBRA: Hogyan reagálnak a tanárok ebben az iskolában, ha két diák valami miatt összevitatkozik, összeverekedik? (%)

