

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 elöl 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, konszenzusereső 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 kétségbenvonhatatlan.

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 léteünk 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 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 alapból 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 kötelékeként 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 „kötelékeként” 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” (CARLGRÉN, 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, felfogóképessége, 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 alaposú 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, törekvésekben 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 tehetség gondozás, az inkluzív képzés stb. vonatkozásában sem, és nem elég a tanácskozáson ott ülni, vagy bizottságok tagjai között szerepelni.

A MEGOLDÁSHOZ SZÜKSÉGES ATTITÚD

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 kívánatossága 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 illetékességként 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 véleménytől, 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) felülbíró 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 aszisztens 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 fogalmazták 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 oktatáspolitikai 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 fogalmaztak 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 képesítési 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 eljárásmodok, 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, 5. járványok csökkentése, 7. jogtalanságok visszaszorítása, 8. a korrupció visszaszorítása, 9. a környezeti pusztulás lefékezése, 10. a munkanélküliség felszámolása, 11., a népességrobbanás 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-Exupery 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. Megváltozunk, 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 szerénységet, 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. Témánknak – 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, RÁTZNÉ Ludányi Ágnes (2004): *A kis- és középvállalkozások 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, Wenheim. Psychological Association.
- CARLIGREN, 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 Kódexjelentősége*. 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/globalizáció (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.