



SZEMLE

**KNAUSZ IMRE – UGRAI JÁNOS (SZERK.):
A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS LEHETŐSÉGEI.
(PEDAGÓGIAI KULTÚRA SOROZAT 1.)
MISKOLCI EGYETEMI KIADÓ, 2015.**

Bozsik Viola: Új szemlélettel a hátrányos helyzetű diákokért

Miskolcon 1992-ben indult el a tanárképzés.¹ A hagyományosan műszaki orientált-ságú Miskolci Egyetem ez irányú bővítésében, és a Bölcsészettudományi Intézet (1997-től: Bölcsészettudományi Kar) keretein belül a Neveléstudományi Tanszék létrehozásában fontos szerepet játszott az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) Iskolafejlesztési Központjának akkori igazgatója, *Dr. Mihály Ottó*. A tanszékre Mihály vezetése alatt neves egyetemi oktatókat sikerült szerződtetni: tanított itt *Báthory Zoltán, Loránd Ferenc, Halász Gábor, Horváth Attila, Pöcze Gábor, Trencsényi László és Vekerdy Tamás* is. Az alapító szemlélete iránti fogékonyság érzékelhető a mai Tanárképző Intézet tanítási gyakorlatában, működés módjában, elméleti alapvetéseiben. Egy nyugdíjaztatásakor vele készített interjúban Mihály több problémát fogalmaz meg a pedagógusképzéssel kapcsolatosan, amelyekre, úgy tűnik, a Tanárképző Intézet próbál reagálni.

Probléma, hogy a hallgatókban a 12. közoktatási év olyan erős nyomokat hagy,

melyet a tanárképzés nem képes felülírni, „a tanárképzésből kilépő fiatalok jelentős része semmi újat nem hoz az iskolákba, mert egyszerűen reprodukálják azt, amit annakidején velük csináltak”, ezért „nem beszélni kellene nekik például a kooperatív tanulásról, hanem kooperatív tanulás köz-

ben kellene elsajátítaniuk a pedagógiai tudást, a szakmát”. A tanulásszervezés ennek szellemében zajlik az Intézetben: a Komplex Instrukciós Program elvárásai szerint az órák 20%-át csoport-

oda küldi gyakorlatra diákjait, ahol később várhatóan elhelyezkednek majd

munkában szervezik.

Probléma – és a miskolci régióra különösen igaz – hogy a gyakorlóiskoláknak „semmi közük nincs azokhoz az iskolákhoz, ahol a hallgatók döntő többsége dolgozni fog”. Ezért a Tanárképző Intézet a környékbeli iskolákkal alakított ki partneri együttműködést, s oda küldi gyakorlatra diákjait, ahol később várhatóan elhelyezkednek majd: sok esetben alulteljesítő, nagy arányban hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket oktató intézményekben.

¹ A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete által 2016. márc. 10-én szervezett bemutatkozó konferenciáról jelen lapszám 136-143. oldalain tudósítunk.

Probléma, hogy a közoktatás tanár- és tananyagközpontú, „nem az a lényeg az iskolában, hogy a gyerek tanul-e, hanem az a lényeg, hogy én letanítom-e az anyagot”. A miskolci tanárképzés szemináriumi gyakorlatorientáltak, a hallgatók (a gyakorlótanítás, az önkéntesség során szerzett) élményeit dolgozzák fel az oktatókkal közösen, reflektív naplók segítségével, melyekben a tapasztaltakat elméleti keretekbe is illesztik.

Hogy az Intézet pedagógiai munkájában a Mihály Ottó által megnevezett problémák, feladatok megoldására vállalkozott, azt a továbbiakban bemutatandó kötetből olvastam ki.

A KÖZOKTATÁSI HELYZET ÉS A MISKOLCI ALTERNATÍVÁK

A szerkesztők bevezető gondolatai szerint a magyar közoktatással általános az elégedetlenség, mivel súlyos hiányosságokat mutat, a javítását célzó törekvések (reformok) kiszámíthatatlanok, miközben egyre kevesebb gyerek születik, erősödik az elvándorlás, nőnek a regionális különbségek, tovább nyílik a társadalmi-kulturális olló. *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei* c. kötet (mely egy TÁMOP 3.1.16-os projekt kereteiben megjelentetett kiadványsorozat első része) az impresszum szerint jegyzet, vagyis, ha jól értem, az itt tanuló hallgatók számára készült, talán afféle bemutatkozásképpen is, milyen pedagógiát művel az Intézet, milyen utakon indultak el az itt oktatók, milyen válaszokat próbálnak adni, látva a közoktatás helyzetét.

A kötet kezdő fejezetében *Kapusi An-géla* és *Ugrai János* a '80-as évektől kezdve bemutatják az oktatási reformok irányát

és eredményeit. Ezek során a nagyobb lépéseket rendszerint visszakozó kis lépések követték. A 2010-ben bekövetkezett fordulat az oktatás szinte minden szegmensére (tartalomszabályozás, tankönyvpiac, minőség-ellenőrzés, pedagógusképzés) hatást gyakorolt, melynek mérlege a szerzők értékelésében felemás: szűkült az iskolák auto-

nómiája, kiszámíthatatlan a finanszírozás, az iskolavezetők kinevezésénél nem szakmai szempontok is szerepet játszanak, s a pedagógusok túlterheltek. Biztató azonban az egyetemeken alakult szakmai

műhelyek innovációban betöltött, erősödő szerepe.

Az országos körkép után *Vas Enikő* a borsodi térség problémáiról ír. A fejezet szól a nyelvi bizonytalanságról (cigány tanuló? hátrányos helyzetű tanuló? magatartási nehézséggel küzdő tanuló?) és a hátrányos helyzetű diákok oktatásának nehézségeiről. („Azért jártál egyetemre, hogy minket taníts?” „Ezt nekünk most minek megtanulni?”). „Próbálunk egyensúlyozni az elvárások és a valóság között, és igyekszünk tevékenyen részt venni e fiatalok felzárkóztatásában, támogatásában, társadalmi esélyegyenlőtlenségük mérséklésében, ezáltal a munkaerőpiacra való belépésük és a társadalmi integrációjuk elősegítésében, tehát a méltányos oktatási környezet megteremtésében, holott mi magunk sem szívesen hangoztatjuk, hogy pedagógusok vagyunk, holott lassan elveszünk a legfrissebb kifejezések és módszerek követésében.”

Ennek a próbálkozásnak a lényege a pedagógiai kultúraváltás, melyet *Knausz Imre* értelmez. Ez nem más, mint a pedagógusok (közös) mentalitása, vagyis vélekedéseik, hiedelmeik, s ezzel párhuzamosan a cselekedeteik, viselkedésük. *Knausz* szerint

a tanárok mentalitása a legmélyebb meghatározója az iskolai sikereknek és kudarcoknak egyaránt. Ez tartja életben a sztereotípiákat (ha a „rossz” tanuló jó dolgozatot írt, nyilván puskázott), a hagyományokat (magázódás, diák beszédének kijavítása, időbeosztás), szokásokat (évnitő menete, ebédeltetés, köpenyhasználat). A szerző az iskolát egy élő szervezethez hasonlítja, mely az idegen elemeket (pl.: a pénzszerzési lehetőségként vállalt projektet) kiveti magából. Ahhoz, hogy az iskolai szemlélet megújulhasson, a nevelőtestület kollektív önismeretének előmozdítása, külső szereplőkkel folytatott szakmai párbeszéd, új megállapodások, a viselkedés megváltoztatására készítő innovációk bevezetése és a tekintélyszemélyek (pl. az igazgató) példamutatása szükséges.

Einhorn Ágnes tanulmánya ugyanezt gyakorlati megközelítésből vizsgálja. A legnagyobb nehézség a pedagógiai kultúraváltásban a tanárok egykori diáktapasztalatai, melynek következtében az óráik inkább tanárközpontúak, a feladataik zárt végűek, ritka a csoportos és páros feladat, kevés az egyéni fejlődést segítő értékelés, s az alulteljesítés okait sokszor az iskolán kívül keresik. Emellett egyfajta „reformfáradtság” is jellemző a pedagógusokra, hiszen nagyon sok változás történt az oktatásban. Ráadásul egy-egy tanár elszigetelt pedagógiai megújulása nem tud jelentős változást hozni a rendszer egészébe. A fejezet felvázolja, hogyan érdemes egy iskolafejlesztési projektbe belevágni. Célzerű olyan módszertani elem bevezetésével kezdeni, amely gyorsan és egyértelműen hat a napi tanítási gyakorlatra – például a kooperatív tanulási technikák bevezetésével vagy tanulási módszerek (könyvtárhasználat, szövegértési stratégiák stb.) tanításával. A pedagógiai

kultúraváltás javuló eredményességet, jobb tanulói/tanári közérzetet, élhetőbb iskolát eredményez.

A pedagógiai kultúraváltás értékelésre vonatkozó részleteit fejti ki *Kovácsné Duró Andrea*. Jó lenne, ha az értékelés formatív, azaz fejlesztő, motiváló, orientáló módon történne, és ha a szöveges visszajelzés elsősorban nem a szülőknek, hanem a diáknak szólna.

A szemléletváltás interkulturális aspektusáról ír *Simon Zoltán*. Amellett érvel, hogy a pedagógusnak kultúraközvetítő szerepe van, vagyis miközben a saját értékeit is közvetíti, fel kell tudnia ismerni kisebbségi kultúrához tartozó diákjai képességeit is és érzékenynek kell lennie a tanulók

szükségeire. A személyiségközpontú, kooperatív módszerek jó eszközei a szociális eredetű problémák kezelésének, akárcsak az, ha az oktatási interakciók igazodnak a tanulók kultúrájához.

A kiegészítés jelenségét elemzi az egzisztenciális pedagógia szempontjából *Lubinszki Mária*, melynek célja, hogy a hátrányos helyzetű gyerekekben az életösztön és a fejlődni akarás kerekedjen felül a destruktív ösztönön. Ezeknek a diákoknak a szinkronképessége, vagyis a mentális jelenlétük súlyosan zavart lehet, azonban a tanár közvetíthet olyan pozitív kapcsolati mintát a tanulók felé, ami segít nekik a jelenben maradni, és megélni azt, ami éppen történik. Ez – a kapcsolat megtartása saját belső szükségleteinkkel – a kiegészítés megelőzésében is kulcsfontosságú. Lényeges továbbá az átkeretezési képesség tanítása, az (ön)bizalom építése, és az is, hogy foglalkozzunk az iskolában a kamaszkori szorongásokkal, a krízisekkel való megküzdés módjaival.

Ehhez kapcsolódik *Nótin Ágnes* írása a stressz kezeléséről, melynek sikere pszichés

a tanár közvetíthet olyan pozitív kapcsolati mintát a tanulók felé, ami segít nekik a jelenben maradni

(önbecsülés, érzelmi intelligencia, humor, leleményesség) és nem pszichés tényezőkön (szocioökonómiai státusz, nem, életkor, kultúra) is múlik.

Karlovitcz János Tibor a felnőttképzésről írva bemutatja, tőlünk nyugatabbra a foglalkoztatásnál, a szociális munkában, az andragógiában fontos szempont az ember, az egyén, aki örömét leli a munkájában (ezért egy komplex támogató intézményrendszer veszi körül), mífelénk viszont inkább a foglalkoztatottsági adatokra (vagyis a munkahelyteremtésre) helyeződik a hangsúly. Ez lehet az oka annak is, hogy nálunk a papírral nem igazolható, de meglévő kompetenciákat kevéssé ismerik el. Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttoktatás részben segít a szociális katasztrófák elhárításában, sokszor azonban a jókat teszi még jobbjá, és nem az egyéni, hanem a piaci érdekeket szolgálja, például nem az egyéni képességekre alapozva nyújt továbbképzést, hanem a gazdasági társaságok elvárásainak megfelelő ismereteket nyújt.

MÓDSZEREK, GYAKORLATOK

A kötet utolsó fejezetei négy olyan programot, projektet, módszert mutatnak be, mellyel a Miskolci Tanárképző Intézet a hátrányos helyzetű diákok iskolai esélyein igyekszik javítani. *K. Nagy Emese* írása az országosan elterjedt, s az Intézet új pedagógiai kultúrája meghatározó elemének tekinthető KIP-ről szól. A módszer lényege a státuszkezelés, vagyis hogy csoportmunkában megoldandó, nyitott végű, differenciált feladatokkal teremtünk olyan lehetőségeket az órán a diákok számára, melyben

a különböző képességek teret kapnak, így a tanulók megmutathatják, hogy valamiben mindegyikük jó. A KIP lassítja az alulteljesítő tanulók leszakadását, a tehetség gondozással egyidejűleg; minden gyereknek segít a maga szintjén.

A szegedi és hódmezővásárhelyi mintára létrehozott miskolci hallgatói mentorprogramot mutatja be a következő fejezetben *Nagy Judit*. Noha ennek eredményességét nehéz mérni, elmondható, hogy a bevont hátrányos helyzetű tanulók és egyetemista mentoraik között kialakult a bizalom, együttműködés, a gyerekek

kevesebbet hiányoztak, kevesebb iskolai konfliktusba keveredtek, motiváltabbak, koncentráltabbak lettek, egyikük sem bukkott, illetve egy-egy konkrét pedagógiai célt is sikerült elérni (pl. megtanulták a szorzótáblát). A hallgatók pedagógiai tudását erősítette, hogy már a képzésük során képet kaptak az iskola és a családok valós problémáiról.

Kecskés Judit írása az *Együtthaladó* projektet mutatja be, mely a magyar közoktatásban tanuló migráns gyermekek magyar nyelvi kompetenciáinak fejlesztését tűzi ki célul. 2012-ben a Kőbányai Pedagógiai Szolgáltató Központ javaslatára vontak be roma diákokat is a projektbe. A kezdeti kölcsönös idegenkedés után ez sikeresnek bizonyult, például a matematikapéldák megoldásánál az ázsiai diákoktól lehetett segítséget kérni, a roma tanulók helyes kiejtésre taníthatták a migráns diákokat, a migráns gyerekek pedig a korlátozott nyelvi kódú roma tanulók nem sztenderd beszédmódját javították.

A kötet utolsó fejezetében *Karlowits-Juhász Orchidea* az egyetemistákat önkéntességre ösztönző *Társadalom, igazságosság,*

felelősségvállalás (TIF) programot mutatja be. A 2012-es magyarországi ifjúságkutatás szerint a civil aktivitás hiánya, a közügyektől való elfordulás és az apolitikus hozzáállás jellemző. A fiatalok nem jogtudatosak, s a jogérvényesítéshez az iskola szervezete és működése sem ad jó mintát. A tanár-diák viszony hierarchizált, a diákok véleménye kevésbé számít („Akinek kérdése van, óra végén felteheti.”), nem kerülnek érdemi döntési helyzetekbe a gyerekek. A valós társadalmi kérdésekről is ritkán esik szó, pedig az iskola fontos szerepet játszhatna abban, hogy gondolkodni és beszélgetni tudjunk róluk, találjon ehhez nyelvet, és tegye láthatóvá az alternatívákat is. Ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálat ösztönözze a társadalmi felelősségvállalást, változtatásokra lenne szükség. Például el kellene törölni a kötelező jelleget, át kellene gondolni a csalásra készítő túl szigorú szabályokat (egyszerre csak 3 órán át végezhető a szolgálat), s a diákokat sokkal jobban be kellene vonni a tervezésbe, előkészítésbe.

KÉRDÉSEK

A kötet megmutatja, mennyi elhivatottság, jó szándék, felelősségérzet, hozzáértés, szakmai tapasztalat gyűlt össze egy régió leszakadásban levő családjai, diákjai, iskolái felzárkóztatására, és mennyire összetett a probléma. Olyan kérdésekkel küzdenek a kötet írásai, amelyekre nincs társadalmilag elfogadott, közmegegyezésen alapuló válasz. S amelyekkel majd a leendő tanároknak is birkózníuk kell.

Ki a tanár, ki a mentor? Hol érnek véget a feladatkörei, kompetenciaterületei? Vonja be a szülőket, ösztönözze a kisebbségi önreprezentációt? Ne hagyja abba a mentorálást abban a félévben sem, amikor szakdolgozatot kell írnia? Mutasson kapcsolati mintát, megküzdési módokat a gyerekeknek? Adjon választ a diák egzisztenciális szorongására, közben vigyázzon a saját mentális egészségére? Mi mindent várunk el tőle, hogyan gondolkodunk róla?

Min múlik, kin múlik, hogy a hátrányos helyzetű tanulónak sikerül-e kitörnie a hátrányos helyzet újratermelődésének köréből? Mennyit számít a mentorálás? Mennyit a családi környezet, a szocioökonómiai státusz, mennyit a pszichológiai immunkompetencia? A felnőttképzésnek a munkaerő-piaci igényeket kell kiszolgálnia, vagy az egyén boldogulását és jóllétét segítenie?

Mit gondolunk a kultúráról? Mit tegyen a tanár, amikor se a tudomány, se a társadalmi közmegegyezés nem ad biztos válaszokat arra, mi a cigány kultúra, esetleg roma kultúra vagy kultúrák, mi a szegénység kultúrája, és mi a magyar kultúra viszonya ezekhez.² Ezt a „kisebbségi” kultúrát értse és fogadja el a tanár, mi több, ehhez igazodjon?

S még egy sor tisztázatlan kérdésben (Mi a XXI. században valóban szükséges tudás? Meg akarjuk-e oldani a társadalmi polarizációt, és ha igen, miként? Hogyan gondolkodunk a gyerekről: munkaerőt, állampolgárt, embert oktatunk, nevelünk, facilitálunk?) próbál eligazodni, eligazítani a könyv. Olykor persze természetesen az egyes szerzők egymáshoz képest is másként gondolkodva.

² Ez hasonló problematika, mint amiről Napló rovatunkban ír *Bogdán Péter: A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról* című beszámolójában.

A kötet jó bevezető az Intézet pedagógiájának megismeréséhez. Bemutatja a szemléletváltást, az iskolafejlesztést, a formatív értékelést, az interkulturális pedagógiát, az egzisztenciális pedagógiát, a törekvéseket a stresszel és kiégéssel való megküzdésre, a felnőttképzést, a csoportmunkát, a mentorálást, az önkéntességet, a nyelvi hátrányok leküzdésére hivatott programot. Az olvasó azonban az eredményekre, a következményekre is kíváncsi.

Például arra, hogy mi történik, ha az addig tekintélyelvű iskola megpróbál demokratikus módon működni? Mit kezdenek a diákok az új helyzettel? Nem derül ki, hogy azért ragaszkodunk esetleg a megszokott keretekhez, mert ezek tartják még meg valamennyire az iskolát? Hogy ha eltöröljük az évnytit, a csengetési rendet és a magázódást, talán már semmi sem marad?

Mi történik, ha a frontális óraszervezést felváltja a csoportmunka? Nem fordul-e elő, hogy a szegregátumokban szocializálódott gyerekek közül az erősebbek a gyengébbekkel végeztetik el a feladatokat? Nem lehetséges-e, hogy ha a KIP-et tanuló hallgatók közül csak kevesen tudnak a KIP-nek minden tekintetben megfelelő óratervet készíteni, az a módszer merevségének következménye, amihez megpróbáljuk a gyereket is, és a feldolgozandó anyagot is igazítani?

Mi a teendő, ha azért nem merül fel a kölcsönös óralátogatás, mert a tanár fél attól, amit látni fog, s szégyellné, ami róla derülne ki?

Mi történik, ha egy nevelőtestület szembenéz a saját helyzetével? Hogyan dolgozható föl, hogy aki jó tanár volt, vagy annak gondolhatta magát, a szegregálódott iskolában rossz tanárrá válik, vagy annak kell magát látnia? Mi a teendő, ha azért

nem merül fel a kölcsönös óralátogatás, mert a tanár fél attól, amit látni fog, s szégyellné, ami róla derülne ki? Ha a sok kudarc után bármilyen innovációtól tart?

Sok módszerről olvashatunk, amelyek elég jól tesznek a hátrányos

helyzetű diákoknak, és nagyon jót a nem hátrányos helyzetűeknek, vagy a felnőttoktatásról, mely nem ritkán a már eleve jókat teszi még jobbá... Mintha a hátrányokat igazán semmivel sem lehetne kompenzálni.

„Szakmai közösségünk épülésében még sok-sok feladat vár ránk, s csak később várható egy egységes, kifejezetten a most zajló fejlesztő munka eredményeit mérlegelő, elemző, sokszerzős kötet publikálása.” – írják a kötet bevezetőjében a szerkesztők, *Knausz Imre* és *Ugrai János*. A közvetlenül érintett helyi társadalom és a közvetve érintett magyar pedagógusképzés egyaránt érdekelt abban, hogy a sorozat következő kötetében sorra választ kapjunk a kérdéseinkre.

(A könyv elérhető interneten is: <http://mek.oszk.hu/15500/15517/15517.pdf>)

IRODALOM

(n.n.) (é.n.): *A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának története a kezdetektől 1999-ig*. Letöltés: <http://www.boon.hu/2007/01/bolcs.pdf> (2016. 06. 23)

Vég Zoltán Ákos (2004): „A tanárképzés az egyetemeken perifériára szorított szakterület” – Interjú Mihály Ottóval. *Educatio*. 13. sz. 3. 463-472.