

AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA KONCEPCIÓJA

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA KONCEPCIÓJA

Írta

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina,
Kálmán Orsolya, Mészáros György



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2011

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv
Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú,
„21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta.
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György

Lektor

Trencsényi László

Olvasószerkesztő

Majzik Katalin

Sorozatterv, tipográfia, tördelés

Kiss Dominika

Borítófotó

Thinkstock

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011

ISBN 978-963-682-686-4

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Káposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

TARTALOM

Bevezető	7
1. Egy kutatás-fejlesztés margójára – szempontok α koncepció megismeréséhez	11
1.1. Miért ismét egy új koncepció?	11
1.2. Hogyan alakult ki az adaptív-elfogadó iskola koncepciója?	14
1.3. Szempontok az olvasáshoz	25
2. A koncepció néhány általános jellemzője	29
2.1. Értékek mentén szerveződő koncepció	29
2.2. Az értékválasztás előzményei	30
2.3. Az értékdimenziók	44
2.4. Adaptív utak	46
3. Az iskola és a tanulók identitása	49
3.1. Az identitás mint értéktelített kulcsfogalom	49
3.2. Az intézményi identitás	50
3.3. A tanulók identitása	61
4. Az adaptivitás	69
4.1. Változás és reflexió	70
4.2. Változás és tanulás/innováció	77
4.3. Reflexió és tanulás/innováció	82
5. A tanulásközpontúság	89
5.1. Amit a szociokonstruktivista tanuláselméletektől tanultunk	90
5.2. Amit a személyre szabott tanulás koncepciójából tanultunk	102
5.3. Amit az iskoláktól tanultunk a tanulásközpontúságról	109

6. A közösségiség, kapcsolati háló	117
6.1. Az iskola mint közösség	119
6.2. Az etikai, demokratikus közösség	127
6.3. A tanuló közösség	131
6.4. Az iskola a helyi és a szélesebb társadalmi környezetben	137
7. A kategóriák megkérdőjelezése	147
7.1. Különbségek és egyéni sajátosságok	148
7.2. Az inkluzív szemlélet	162
8. Az adaptív-elfogadó iskola lehetséges jövője – az iskolahálózat	175
8.1. A hálózat a szakmai támogatás eredményes formája	176
8.2. Az iskolahálózatok kialakulásának okai és útja	181
9. Zárógondolatok a továbblépéshez	187
9.1. Szempontok az összegzéshez	189
9.2. Adaptív-elfogadó iskola az egyes szereplők nézőpontjából	191
IRODALOM	199
A koncepció kidolgozásában részt vállaló kollégák	213
Mellékletek	217

BEVEZETŐ

Jól tudjuk, hogy a bevezetők valójában soha nem egy könyv megírásának az elején készülnek, hanem a végén: amikor már minden vagy majd minden szövegrész elkészült, az írás közben felmerült kérdések tisztázódtak, a szerzők elég magabiztosan látják át az egész művet ahhoz, hogy írjanak róla, és elindítsák az olvasó beavatását. A Bevezető számukra befejező szöveg: az írás izzadságos történetének végén. Az olvasó azonban ezzel a szöveggel találkozik legelőször. Az ő számára itt kezdődik el a „történet”. Ugyanakkor ez nekünk, szerzőknek is kezdet. Most lezárjuk a könyvet, útjára bocsátjuk, és elindul a szöveg önálló életének kalandja. Kezdet és vég, elindulás és továbblépés ilyen sajátos egybefonódása nagyon jó kiinduló kép arra, hogy meghívjuk az olvasót a szöveg befogadásának útjára. Meghívjuk arra, hogy tartson velünk, történetünk, sőt történeteink olvasása, értelmezése által teremtsen meg saját történetét.

Talán szokatlan történetről beszélni egy címében is koncepcióról szóló, tudományos-szakmai könyv bevezetőjében. Pedig egy ilyen koncepcióalkotó munkának is megvan a maga története, sőt úgy gondoljuk, hogy maga a koncepció is egyfajta történet, elbeszélés a mai iskoláról, változásairól, lehetőségeiről. Ráadásul nem lezárt, hanem nyitott, folytatható történet. Az olvasóban a mi elbeszélésünk nyomán születik egy másik, talán hasonló történet, ami „újraírja”, újragondolja a miénket. Szeretnénk, ha az olvasók történetei dialógusba lépnének szövegeinkkel, amelyek maguk is sok-sok párbeszédből születtek: más elméletekkel, szövegekkel, gyakorlati tapasztalatainkkal, egymás értelmezéseivel, más kutatókkal, az empirikus kutatás tapasztalataival stb.

De ki is ez az olvasó, akit szeretnénk meghívni erre a dialógusra? A célunk az iskolák megszólítása, természetesen az iskolák legfontosabb vezetőin, irányítóin, szakértőin keresztül, akik nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az iskola alakuljon, fejlődjön. Ez volt ugyanis az egyik közös kiindulópontunk, amikor két évvel ezelőtt összeállt ez a sokféle szakmai identitással, megközelítéssel rendelkező kutatókból álló csoport: hittünk abban, hogy az iskolának fejlődnie kell, és felelősséget éreztünk neveléstudományi kutatóként azért, hogy ez a fejlődés minél végiggondoltabb, szakmailag megalapozottabb legyen. Hiányérzetünk volt az iskola társadalmi szerepének, helyének reflektátlansága, az iskolai pedagógia és innováció koncepciónélkülisége kapcsán. Nem gondoltuk, hogy egy egészen új, mindent „megoldó” koncepcióval állhatunk elő, de úgy véltük, hogy pontosan az a sokféleség, amely jellemezte

teamünket, gazdagságot jelent, gyümölcsöző lehet, és olyan újfajta értelmezési dimenziókat nyit meg, amelyek valóban újat mutathatnak a hazai kontextusban az iskolák és az iskola fejlődésért dolgozó szakemberek számára. Hogy hogyan is alakult történetünk, és miért is fontos – egy ilyen egészéssé összeállt mivoltában – az új koncepció megalkotása, minderről bővebben szólunk még a bevezető fejezetekben, és magunkat is bemutatjuk majd a könyv végén.

Kutatói csapatunk a koncepciót kétéves rendszeres megbeszéléseken, vitákon, egymás gondolatainak értelmezésével és egymás szövegeinek olvasásával, javításával, újragondolásával alkotta meg. Így azonosultunk mindannyian egyre jobban a koncepcióval. Az sem volt gond ezért, hogy e folyamat szintéziseként született könyv megírásában voltak, akik erőteljesebben tudtak részt venni, mások nem. Mégis mindenki neve szerepel a szerzők között, mert a kétéves koncepcióalkotásban mindenki részt vett a szűkebb kutatói csoportból. És bár sajnos az adminisztratív elvárás az, hogy pontosan lebontsuk, ki mely szövegrészeket írta, a mi határozott szakmai hozzáállásunk az, hogy a könyvünk (és korábbi cikkeink) minden egyes szava mind a négyünké, különbség nélkül. Ezért is szerepel mind a négy kutató neve ott a könyvön.¹

Mit nyújthat ez az út az olvasónak? Mit tudunk felkínálni neki, ha elindul a történeteink ösvényén? Semmiképpen nem kínálunk könnyű recepteket, könnyen alkalmazható módszereket ebben a kötetben. Ezzel szemben egy kiérlelt és jelen formájában rögzített koncepció kérdésfelvetéseit nyújtjuk, amely ezen az úton való járásra sarkallhatja az iskolákat is. A kötetben fejezetről fejezetre kibontakozik, mit is jelent az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Nem egy új alternatív irányzatról van szó, nem egy gyökeresen új iskolaelméletéről, hanem egy olyan nyitott, alakuló koncepcióról, amely elméleti szempontokat ad, de az iskolai gyakorlatok tapasztalatainak értelmezésével, és így segítséget jelenthet az intézményeknek saját gyakorlatuk, céljaik értelmezéséhez. Bár a kötetben nagy jelentősége van a kutatásba bekapcsolódó iskolák tapasztalatainak, melyeket – pontosabban ezeknek a kutatók által átszűrt elbeszéléseit – felhasználjuk a fejezeteinkben, mégsem arról van szó, hogy egy átfogó iskolakutatásból született volna meg a koncepció. Sokkal inkább a többségében nemzetközi szakirodalom közös átgondolásából (és szüntelen újragondolásából) jött létre az az elméleti, értékek mentén felépülő háttér, újfajta elbeszélésmód az iskoláról, amelyet az iskolai gyakorlattal ütköztettünk, sőt amelyet maguknak a kutatásban részt vevő iskoláknak is felkínáltunk a közös gondolkodás jegyében. E közös gondolkodás és a gyakorlattal való ütköztetés sokat formált aztán a koncepción, amely most fontos kikristályosodási pontjához érkezett el e kötetben. A fejezetek, illetve alfejezetek elején mindig konkrét esetekből indulunk ki egy-egy résztéma kifejtésében. Ezek az empirikus kutatásból származó történetek, példák pedig nem a koncepció egyes dimenzióinak kiinduló esetei, abban az értelemben, hogy erre épülve született volna meg az elméleti koncepció, hanem gyakorlati példaként állnak az

1 Történetünk részeként jelezzük, hogy fájjaljuk: az ilyen közös teammunkának nem kedvez az EU-s pályázati környezet, amely minden esetben a feladatok leütésszáma leosztott elosztását kívánja meg, és amely emiatt számos akadályt is jelentett a közös munka során.

adott dimenzióhoz kapcsolódóan, hogy segítsék a kérdésselvetést a velünk együttgondolkodni akaró olvasók, illetve iskolák számára: az elmélet gyakorlathoz kötését.

Szót kell ejtenünk a koncepció nevééről is. A projekt eredeti tervében csupán az *elfogadó iskola* szó szerepelt. Ez a jelző fontos kiindulópontot utalt: a tanulói sokféleséget elfogadó, a tanulókat támogató iskola képére, és ezzel a hazai neveléstudományban az iskola jelzőjeként nem megszokott kifejezéssel jelezte, hogy a meglévő megközelítésekre építő, de azokból mégis újat létrehozni akaró koncepcióról van szó. Az elfogadó jelző a sokkal inkább bevett befogadóval szemben jobban fókuszba helyezte a tanulóra figyelmet, a kategóriákon való túllépés dimenzióját. Végül ebben a fogalomban tűnt összefoglalhatóknak az adaptív és az inkluzív megközelítés összekapcsolása, mely nagyon fontos célja volt a tervnek. Ahogyan azonban elkezdett dolgozni a kutatói team, egyre inkább az egyébként nagyban ártérelmezett adaptív (lásd 4. fejezet) név tűnt a csoport számára mégis átfogóbbnak, a kialakuló koncepciót jobban leíró kifejezésnek. Végül azonban mégis szűknek éreztük az adaptív elnevezést, ráadásul ehhez már kapcsolódtak kezdeményezések, elméleti megközelítések a hazai pedagógiában, és a hivatalos projektcímen sem lehetett változtatni, valamint – nem utolsósorban – az *elfogadó* jelző fentebb jelzett, nyitottságot sugalló konnotációja miatt: a koncepció végső elnevezése az **adaptív-elfogadó iskola** lett.

A kötet felépítését és szövegstruktúráját igyekeztünk úgy megtervezni, hogy átlátható szerkezettel, kiemelésekkel, sok keresztthivatkozással segítse az olvasó bevezetését a koncepcióba. Az első fejezetben a projekt miérettjeit és történetét mutatjuk be, hogy beavassuk az olvasót kialakulás történetébe, megismertessük módszereinkkel. E fejezetben segítséget nyújtunk a további olvasáshoz is. A második fejezet a koncepció néhány jellegzetességét, elméleti alapjait adja meg. Ezután külön fejezetekben a koncepció öt legfontosabb értékdimenzióját mutatjuk be gyakorlati példák, kérdésselvetések és az elmélet kifejtése, elemzése által (lásd erről bővebben az 1.3. alfejezetet). A kötet végén a koncepció lehetséges jövőjéről, egy iskolahálózat lehetőségéről írunk, majd az olvasókat (különböző pedagógiai szereplőket) megszólító, előremutató összegzést kínálunk, amely a továbblépésről, a koncepció „alkalmazásáról” szól.

Igyekeztünk az olvasó számára minél könnyebbé tenni a velünk együtt haladást a koncepció útján, de tudjuk, hogy az értelmezés néha nehéz lesz. Ennek oka részben az, hogy az olvasó már egy kész koncepcióval szembesül, s nem járhatta végig azt a gondolati utat, amit a könyv szerzői; másrészt elméleti koncepcióról van szó, amelynek megértéséhez „elméleti” erőfeszítésre van szükség, és amely több, hazánkban még kevésbé ismert megközelítésre épít, erősen interpretatív szemléletű (lásd erről az 1.1. alfejezetet). Bízunk azonban benne, hogy izgalmas és elgondolkodtató, cselekvésre készítő olvasmányban lesz részük.

Könyvünknek a befektetett energia ellenére számos hiányossága is van, amelyekkel tisztában vagyunk. Számos kérdés továbbgondolására, mélyebb elemzésére a projekt szűk határideje miatt nem volt már lehetőség. Az eredeti gondolatot – ahogy azt még kifejítjük –, az inklúzióval folytatott szorosabb szakmai párbeszédet nem sikerült úgy megvalósítanunk,

ahogyan elterveztük. A hazai iskolahálózati tapasztalatokat és a hazai elméletalkotók munkáit sokkal kevésbé építettük be koncepciónkba, mint a nemzetközi megközelítéseket. Ennek a hiánynak a súlyát különösen érezzük, mert koncepciónk egyik sarokköve a helyi kontextusra való reflexió. Ez tehát mindenképp a későbbi továbbgondolás része kell, hogy legyen. Bár nagyon fontos számunkra a történeti dimenzió és az aktuális, iskolát körülvevő társadalmi helyzetre reflektálás, mégsem építettük be a legutóbbi időszakok és a jelen oktatáspolitikájának kihívásait explicit módon a szövegbe. Ez a „hiány” tudatos választásunk, mert úgy gondoltuk, hogy nem akarunk kifejezetten oktatáspolitikai alapú hazai trendekhez kötödni, és mert a közelmúlt és a jelen oktatáspolitikai eseményei szüntelenül változó, bonyolult helyzetet teremtettek. Olyan darázsfészek ez, amibe nem akartunk belenyúlani, hogy a koncepciónk általánosabb érvényű, határozottan szakmai alapú megközelítés maradjon.

A kötet minden hiányosságával együtt kétéves, kemény, közös munkánk gyümölcse. Reméljük, ez a kutatási történetünk végén, de az olvasó történetének elején álló bevezető kedvet adott ahhoz, hogy az iskoláért felelősséget vállaló szakemberek továbbolvassák munkánkat. Reméljük, sokan válaszolnak meghívásunkra, hogy járják végig velünk történetünk útját, és segítsenek a további kérdésfelvetésben, újragondolásban. Legfontosabb célunk, hogy a könyvben felvetett szempontok mentén az iskolák kezdjenek el beszélgetni, reflektálni, gondolkodni: tudatos úton, a változás, alakulás útján járni. Amennyiben szeretnének visszajelzést adni, bennünket kérdéseikkel megkeresni, vagy akár egy jövőbeli iskolahálózat iránt érdeklődni, várjuk leveleiket az *adaptiviskolak@gmail.com* emailcímmre.

Itt a könyv elején és az írás végén köszönjük mindazoknak, akik segítettek munkákat. Nehéz lenne felsorolni név szerint mindenkit, hisz a projekt végére mégis népes csapat tá formálódtunk. Köszönjük az iskolák vezetőinek, pedagógusainak és a diákoknak, hogy beengedtek mindennapjaikba és velünk gondolkodtak. Örülünk, hogy Koczor Margittal és Németh Szilviával tartós szakmai kapcsolatot alakíthattunk. Hálásak vagyunk a kutatásban részt vevő lelkes PhD- és pedagógia szakos hallgatói csapatnak: Czető Krisztinának, Dóczi-Vámos Gabriellának, Pásztory Juditnak és Sikó Dórának. Köszönjük a szakértő, kutató kollégáknak, különösen Golnhofer Erzsébetnek és Trencsényi Lászlónak, hogy kritikus, de értő kérdéseikkel rávilágítottak a továbblépés lehetőségeire. Fontos volt a szakmai tanácsadó testület támogató szerepe, hisz külső, de mégis a projekthez kötődő gondolkodó partnereket kaptunk személyükben. Külön köszönjük Lukács Juditnak, hogy megértő türelmével, kitartásával, szakértelmével átlendített minket megoldhatatlannak tűnő kríziseken, és Dobos Zsuzsának, hogy az adminisztráció útvesztőitől áldozatos munkájával – amennyire tudott – távol tartott minket. S persze köszönjük családtagjainknak, hogy a végeláthatatlan szakmai megbeszéléseinket türelemmel viselték.

Budapest, 2011. szeptember

A szerzők

1. EGY KUTATÁS-FEJLESZTÉS MARGÓJÁRA – SZEMPONTOK A KONCEPCIÓ MEGISMERÉSÉHEZ

A koncepció ma rögzíthető formájának kialakulása sok ponton jellemzi magát a tartalmat is, ezért az alábbiakban röviden összegezzük formálódásának folyamatát. Nem csupán történeti szempontú e leírásunk, hanem igyekeztünk reflektív módon a mai tudásunk szerint elemezni, értelmezni is ezt. Ez az elbeszélés jól példázza kritikai megközelítésmódunkat, de ezen túl a reflexió a rögzítés e fázisában még néhány új szemponttal is szolgált a koncepció megírásához. Ez rögtön mutatja egyik jellegzetességét: folyamatos formálhatóságát és alakulását.

1.1. MIÉRT ISMÉT EGY ÚJ KONCEPCIÓ?

Az utóbbi évtizedekben az iskolával kapcsolatban kulcsszavakká váltak a reform, a fejlesztés és az innováció gyakran nem eléggé jól megkülönböztetett fogalmai (vö.: Trencsényi, 2002). Döntéshozók és szakemberek újra és újra úgy vélik, az iskolának változásra van szüksége. Ugyanakkor mintha nehezen menne ez a változás, sőt úgy tűnik, az iskolához a „valami nem működik jól” diskurzusa, sőt a válság narratívája kapcsolódik a szakmai és társadalmi közbeszédben egyaránt. Szakemberek, kutató(csoport)k, oktatáspolitikusok mind megteremtik a **saját narratíváikat, értelmezéseiket** az iskoláról, elhelyezve azt kutatási vagy intézkedési keretben. Az új kutatások és fejlesztések pedig akkor tudnak gyümölcsözőek lenni, ha **kritikusan** tudnak **viszonyulni** a korábbi kutatások, fejlesztések előfeltevéseihez, kontextusához. (erről részletesebben lásd 1.1. alfejezet és 2. fejezet).

2009-ben Rapos Nóra vezetésével egy olyan kutatócsoport állt össze – hogy elindítson egy projektet a TÁMOP 3.1.1 program keretén belül –, amely elégedetlen volt az eddigi narratívákkal, s egy új megközelítés koncepciójának kidolgozására vállalkozott. Mindannyian, akik ennek a teamnek a tagjai voltunk és vagyunk, valamilyen iskolához kapcsolódó kutatási tapasztalattal a hátunk mögött fogtunk neki a munkának. Mind eltérő kutatói, elméleti

háttérből jöttünk, de közös volt bennünk a gondolat, hogy szükség lenne az iskoláról egy új megközelítést, egy új perspektívát, megközelítést adó koncepciót megalkotni és a magyar pedagógiai közéletbe bevezetni. Az újdonság természetesen relatív. Nem gondoltuk és gondoljuk, hogy valami gyökeresen újat tudnánk felmutatni, hanem csak azt, hogy egyrészt az eddig nem igazán összekapcsolt koncepciókból (mint pl. az adaptivitás, komprehenzivitás, inklúzió) lehetséges „összegyúrni” valami újat, másrészt, hogy a nemzetközi szakirodalomban számos olyan diskurzus jelent már meg, ami a hazai pedagógiában ismeretlen, és újnak számít a felvetése.

Már a projekt indításakor meg tudtuk fogalmazni azokat a problémákat, amelyek miatt úgy gondoltuk, hogy szükség van a sok-sok megközelítés mellett nem egy újabb irányzatra, hanem egy jól végiggondolt, elméletileg megalapozott koncepcióra, amely többféle termékeny megközelítést integrálhat magában. Koncepciónk főbb kiindulópontjai ez alapján:

- A hazai neveléstudományban – s annak különösen az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó területén – kevésbé jelenik meg a bevezetőben is már említett **interpretatív szemlélet**. Tisztában vagyunk vele, hogy szokatlan e megközelítés, még nem eléggé része a hazai „pedagógiai közbeszédnek”, de nagyon fontosnak tartjuk megértését az egész koncepció befogadásának szempontjából. Ennek a megközelítésnek a sajátossága, hogy a különféle koncepciókra mint narratívákra és diskurzusokra² tekint. Ez azt jelenti, hogy ez a szemlélet belátja az értelmezések jelentőségét a kutatás-fejlesztésben és a pedagógiai gyakorlatban: a folyamatokat, a jelenségeket mindig értelmezzük, jelentéssel ruházzuk fel, és így válnak cselekvésünk alapjaivá. Az interpretáció maga nem elszakítható a jelenségtől. Úgy is mondhatjuk, hogy e szemlélet szerint nincsenek önmagában vett tények, hanem mindig csak értelmezett tények vannak. Az értelmezés pedig meghatározó abban, ahogyan cselekvésünk a „tényekre” alapozva. Éppen ezért nagy figyelmet kell fordítanunk az értelmezésekre (pl. hogyan értelmezi egy iskola a gyermeket, milyen a tanulóképe; milyen kimondott vagy kimondatlan iskolaértelmezés van egy-egy fejlesztési modell mögött). Tehát a modellekről, koncepciókról nem úgy gondolkodunk mint a valóság reprezentációiról (amelyek tükrözik, megmutatják a valóságot), hanem mint konstruált interpretációkról (felépített értelmezésekről), amelyek mögött értékek, érdekek, társadalmi folyamatok bonyolult szövedéke áll (pl. milyen érdekek, mögöttes társadalmi beszédmódok és ki nem mondott értékek vezérelnek egy iskolát, amikor a gyermekeket mindennapi gyakorlatában különféle kategóriákra osztja, vagy amikor az iskolai demokráciát csupán látszólag működteti stb.). Az ilyen mögöttes értelmezési dimenziók feltárhatók, megkérdőjelezhetők és újraértelmezhetők. Nagy szükségét láttuk annak, hogy a reformok, fejlesztések „mögötti” konstrukciókra kritikusabban reflektáljunk.

2 A három kifejezést a szövegben felváltva használjuk, annak tudatában, hogy nem teljesen ugyanazt a jelentést hordozzák. Mindhárom kifejezés azonban azt az interpretatív szemléletet fejezi ki, amely kiemeli a valóság megragadásában az értelmezések meghatározó szerepét. Az interpretáció (értelmezés) általános, átfogó fogalmához kapcsolható a diskurzus kifejezés: ez egyfajta társadalmi beszédmódra utal, amely a megnyilatkozások mögött feltárhatóan jelen van. A narratíva fogalma pedig az értelmezések elbeszélés jellegét emeli ki: arra világít rá, hogy általában célorientáltságot és egymásra épülést feltételező történeteken keresztül ragadjuk meg a valóságot.

Például, hogy akár maga a reform mint törekvés milyen – egyébként kételyeket ébresztő – európai kulturális világlátásra, értelmezésre épül (modernitás, modernizmus) (vö.: Popkewitz, 2000). Mindennek koncepciókra gyakorolt hatásáról a 1.2.3. alfejezetben szólnunk.

- A magyar pedagógiai diskurzusok nem vetettek igazán számot a **posztmodern kihívással** sem elméleti, sem gyakorlati szinten. Számunkra alapvető kérdés volt, hogyan lehetséges a szükségképpen értékalapú nevelés egy megkérdőjelezésekre építő posztmodern kontextusban (a posztmodernitás fogalmának átlátása szintén nagyon lényeges a koncepciónk megértéséhez, ehhez további támpontokat ad a 2.1. és a 2.2.2. alfejezet) (vö.: Aronowitz – Giroux, 1991; Mihály, 1999a).

- Az iskolákat körülvevő társadalmi-kulturális-gazdasági tér gyökeresen megváltozott (lásd részletesebben 2.2. alfejezet), és gyorsan változik az utóbbi évtizedekben, ugyanakkor úgy látjuk, hogy az iskolafejlesztési törekvések, miközben könnyen magukévá tesznek bizonyos kurrens mainstream diskurzusokat (pl. tudástársadalom, kompetenciaalapúság), eközben e változásokra, s ezek kihívásaira sokkal kevésbé reflektálnak (pl. posztmodernitás, globalizáció).

- De maguk az **iskolafejlesztések is reflektálatlanok**. Nincs szélesebb körben elfogadott értelmezés, koncepcionális elgondolás arról, mi is a pedagógiai fejlesztés. Tisztázatlan a fejlesztés, az innováció és a tanulás kapcsolata is (lásd részletesebben 3.2. és 3.3. alfejezet). A fejlesztések mögött sokszor nincsenek jól megalapozott elméleti koncepciók, megfelelően végiggondolt és kutatásra alapozott narratívák. A fejlesztések eredményessége szintén problematikus, alig kíséri kutatás a fejlesztéseket. A fejlesztések szintjei sem mindig állnak egymással megfelelő kapcsolatban (országos, helyi, iskolai, osztálytermi), és kérdéses a szintek közül melyeknek van, kell, hogy legyen prioritása. Gyakori probléma például, hogy az országos fejlesztések irányelvei összeütközésbe kerülnek a helyi fejlesztési szükségletekkel, lassítva vagy épp kioltva ezzel a fejlesztés hatásait.³

- A pedagógusok továbbképzési rendszere az egyéni tanulásra, egyes területekhez felkínált képzésekre épül, és nem preferálja annak átgondolását, hogy a pedagógus hogyan formálódjon a **saját iskolai közegében**, hogyan fejlődjön mindennapi munkájában, a többi kollégával együtt tanulva, és hozzájárulva az iskola fejlesztéséhez (vö.: Stoll et al., 2006). A pedagógus megújulása és fejlődése kevés az iskola megújulása és fejlesztése nélkül (lásd részletesebben 3.3. és 4.3. alfejezet).

- Az iskolafejlesztések terjesztése is problematikus, amihez bizonyos pályázati programok is hozzájárulnak (pl. szolgáltató kosár). Ez a **jó gyakorlatok adás-vételén**, és nem **kölcsönös tanulási folyamaton** alapul, melyben a felek közösen értelmezik, együtt vitatják meg saját és mások pedagógiai gyakorlatát. Ez azért is probléma, mert úgy véljük, igencsak megkérdőjelezhető a különféle pedagógiai gyakorlatok ilyen fix, átadható-vehető dologként koncipiálása. Minden intézménynek meg kell találnia a maga útjait, a mások gyakorlatainak

³ A hazai hálózatosodási törekvesékről lásd: Trencsényi László (2011) írását.

megosztására építve, de tapasztalatokat kétséges (át)adogatni, és rendkívül problematikus eladni és megvenni (lásd részletesebben 2.4. alfejezet).

- Az **elmélet és gyakorlat összekapcsolása** hiányzik. Például a tanuláselméleti kutatások eredményei kevésbé jelennek meg az intézményi gyakorlatban, annál inkább egy-egy felkapott, de nem átgondolt, nem csupán a technikai megvalósítás szintjén megértett tanulási-tanítási módszer (pl.: projektmódszer). Ennek egyik oka, hogy a tanuláselméleti kutatások kevésbé publikáltak a pedagógusok számára, s kevésbé tematizálódnak az iskolai fejlesztésekben, a tanárok tanulási folyamatában.

- A **szakmai párbeszéd hiányára utal** az is, hogy a sok iskolai koncepció sem keres egymással párbeszédet: pl. az alternatív pedagógiák diskurzusai, a komprehenzív iskola modellje stb.

- A minden tanuló számára a tanulás, fejlődés optimális kereteit nyújtó adaptív iskola és a speciális nevelési igényű diákok inklúziójának céljai, folyamata, módszertana sok tekintetben azonos, mégsem ismert olyan vizsgálat, elméleti koncepció, amely ezek elméleti koherenciáját, tartalmi azonosságait mutatná.

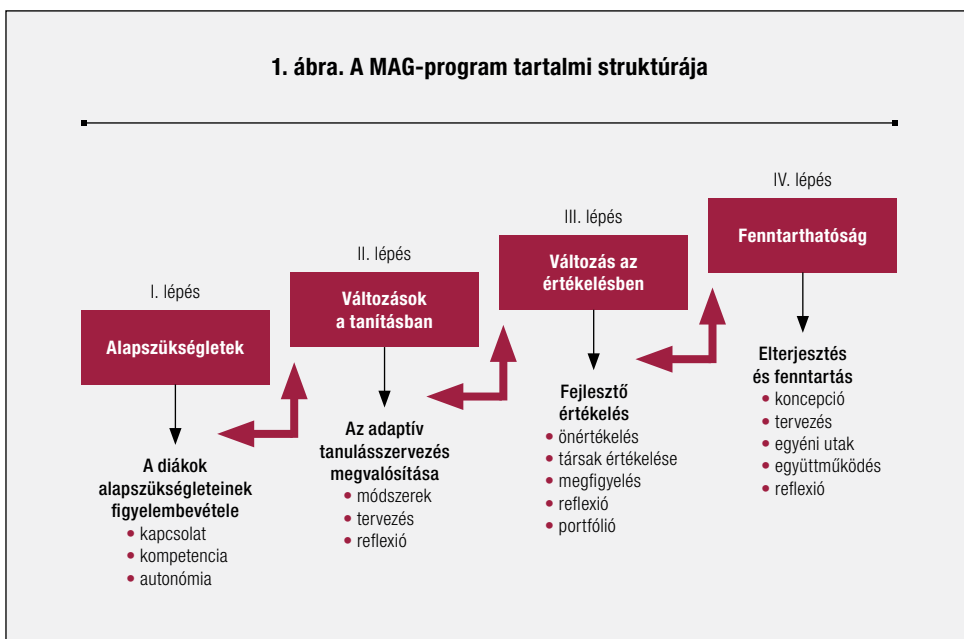
Mindezen kérdésekkel számot vetve, egy koherens koncepció kidolgozásra vállalkoztunk, amelynek fő tematikus iránya az adaptivitás és az inklúzió gondolatának és gyakorlatának összefűzése volt.

1.2. HOGYAN ALAKULT KI AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA KONCEPCIÓJA?

A koncepció formálódása több szálon visszafejthető. Az előzmények közt fontosak azok a szakmai szempontok, amelyek közvetlenül életre hívták a projekt megszületését, másrészt visszatekintve épp ilyen meghatározónak véljük a koncepció kialakításra vállalkozó team tagok egyéni ambícióit, érdeklődésüket, korábbi kutatási területüket adta nézőpontokat.

1.2.1. AZ ELŐKÉSZÍTÉS FÁZISA – A CÉLOK MEGHATÁROZÁSA ÉS VÁLTOZÁSA

A 2007-ben kezdődő előkészítés során a projekt akkori vezetője, Bognár Mária épp egy 4 éven át tartó holland–magyar programot zárt le (MAG, megelőzés – alkalmazkodás – gondoskodás, <http://www.oki.hu/mag.php>), amelynek célja az volt, hogy „az általános iskolákat minden gyermek számára az eredményes tanulás helyszínévé fejlessze, különös tekintettel a társadalmi kirekesztődés veszélyének kitett, hátrányos helyzetű diákokra” (Bognár, 2005, 75. o.). A MAG-program az adaptivitás egyfajta értelmezésével szolgált, amely alapvető szükségletek kielégítésére és az ezekből levezethető adaptív tanulászervezésre épít.



Lénárd – Rapos, 2007. 9. o. alapján

A pályázat pénzügyi lezárását követően élesen merült fel a projekt szakmai vezetésben a fenntarthatóság kérdése, hisz ekkor úgy vélték, hogy a négy év alatt megindult intézményi változások támogatásra továbbra is szükség volna. Ennek kívánt keretet adni a TÁMOP 3.1.1 keretein belül induló „Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása” (6.6.2.) c. elemi projekt.

A közvetlen előzmények másik szála az ekkor több HEFOP-pályázatban is komoly szerepet és figyelmet kapó SNI-tanulók inklúziójával foglalkozó témakör volt. Az eredeti projekt vezetői úgy vélték, s ezzel a mai fejlesztő team is azonosul, hogy az adaptivitás és az inklúzió több ponton közös törőlfakad, s legfőképp azonos a célkitűzés: közös, de egyben megfelelően fejlesztő környezet biztosítása minden gyermek számára. E két szál, az adaptivitás és az SNI-tanulók inkluzív nevelésének összehangolása lett a projekt egyik elsődleges célja, amit a 2009-ben készült projekttervben a következőképp rögzítettek:

„Az elfogadó iskola (adaptív és egyben együttnevelő) koncepcionális kereteinek megfogalmazása, az elfogadó iskolává válás szakmai programjának kidolgozása. Ezzel konkrét módszertani eszközrendszer biztosítása a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttneveléséhez, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók együttneveléséhez is.” (Elemi projekt terv, 2009. 05. 21.)

A két szakmai szál összefűzésének gondolata ösztökölt minket (a koncepció jelenlegi megfogalmazóit, de már a projekt első tervezőit is) egy új fogalom megalkotására is, s így lett a program akkori neve: elfogadó iskola.

A további célok közt egyértelműen látszik a fenntarthatóság igényének kielégítése, amely ekkor a célok és a programterv szerint leginkább szakmai továbbképzésekben realizálódhatott volna:

A pedagógiai kultúra, a módszertani megújítás, a kompetencia alapú oktatásra való áttérés érdekében megfelelő képzési eszközrendszer fejlesztése az elfogadó iskola témakörében.” (Elemi projekt terv, 2009. 05. 21.)

Ma úgy látjuk, hogy ez a konkrét szakmai előzmény (MAG) sok tekintetben meghatározta a projekt alakulását (adaptivitás fogalmának vissza-visszatérő értelmezése, egyéni szükségletek fogalmának újragondolása, az iskolai fejlesztés stratégiájának az egész kutatás-fejlesztésen átívelő gondolata stb.), ugyanakkor az adaptív-elfogadó iskola koncepciója el is távolodott ettől a programtól, s önálló arculatot öltött, amelynek egyik legfőbb oka a fejlesztő csapat összetételében keresendő. A célok szintjén visszatekintve kitapintható különbségek mutatkoznak:

- Az eredeti tervben konkrét kategóriákhoz kötődik az adaptív iskola gondolata (SNI, hátrányos helyzet), a mai koncepcióban igyekszünk eltávolodni az ilyen kategóriák mentén történő megfogalmazástól. **A tanulókra nem különbségeik szerint tekintünk, hanem egyediségükben szemléljük őket, ebből következően tiszteletben tartva, elfogadva mindenki máságát** (lásd részletesebben 7. fejezet).

- A fenntarthatóság kapcsán magunk is fontosnak véljük a szakmai fejlődés támogatását, de kevésbé a továbbképzésre, mint inkább a szervezeten belüli tanulásra, reflektív ön-elmzésre és az intézmények közti tapasztalatcserére kívántuk a hangsúlyt helyezni (örökbefogadás lásd 1.2.3. alfejezet).

- Választásunk tehát egyértelműen az **intézményi szintű fejlesztésre** esett. Úgy véljük, hogy az osztálytermi szint túl szűk (inkább az egyes pedagógusokra koncentráll), az iskolán túlmutató kontextusra pedig a pedagógiai gyakorlatnak kevesebb közvetlen befolyása lehet. Ezért projektünkben prioritást kap az iskolafejlesztés, amelyet azonban nem elszigetelten közelítünk meg, hanem mindig a helyi és szélesebb kontextusba, valamint a fent említett hálózatba ágyazva. A jelenlegi egyéni tanártovábbképzésekre épülő rendszerben úgy véljük, ez egy új, lehetséges útja a pedagógusok fejlődésének támogatására is, alapvetően az intézményükhöz kapcsolva ezt a fejlesztést (lásd részletesebben 8. fejezet). Ugyanakkor tisztában vagyunk azzal, hogy ez is megfelelő támogatórendszer (helyi és intézményi) működése mellett hozhat igazán jó eredményeket.

1.2.2. AZ ÚJ FEJLESZTŐ TEAM – MIT AD A GONDOLATHOZ EGY CSAPAT

A TÁMOP 3.1.1 program beindulásakor a projekt szakmai vezetője megváltozott (*Rapos Nóra*), a MAG-program pedagógusképzésért felelős egyik kollégája vette át a szakmai irányítást. Ez ugyan megalapozta a közvetlen kapcsolódást az eredeti programmal, de lehetőséget is teremtett egy új fejlesztési irány megnyitására. Az új fejlesztő team szakmai kompetenciáiban igyekezett leképezni az eredeti koncepció céljait, vagyis két szakmai csoport kezdte meg a kutató-fejlesztő munkát: az egyik az adaptív szál (*Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György és Rapos Nóra*), a másik az SNI-szál (*Koczor Margit, Németh Szilvia*) nevet viselte. Mindkét csoport célja az volt, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalom (Mészáros, Gaskó, Kálmán és Rapos, 2009; Mészáros, Gaskó, Kálmán és Rapos, 2010; Koczor és Németh 2009; Koczor és Németh 2010b) és gyakorlat elemzésére építve segítse a közös koncepció kialakulását, majd az erre épülő képzési programcsomag kidolgozását.

Ma úgy véljük, hogy a két szakmai csoport létrehozása nem segítette igazán az eredeti célok megvalósulását, s bár több próbálkozás történt a szakmai koncepciók folyamatos egyeztetésére, a valódi közös építkezés nem valósult meg. Ennek egyik oka talán abban keresendő, hogy az egyébként külön építkező tudományterületek – neveléstudomány, gyógy-pedagógia – még nem építették fel közös szakmai nyelvezetüket, a közös célok túl távolinak mutatkoztak a konkrét szakmai viták szintjén (például: inkluzivitás fogalmának értelmezése, a kategóriák [SNI, hátrányos helyzet] értelmezése stb.). Másrészt a két szakmai csoport különböző megközelítést vallott az iskolafejlesztésekről. Míg az egyik csoport a konkrét iskolai munkát kívánta előtérbe helyezni, addig a másik team az elméleti alapozás felől közelített. Végül nyilván befolyásolta a nehéz együttműködést a két szakmai kutató csoport eltérő szakmai háttere, élete, kialakult szemlélete, ami miatt nemcsak a tudományterületek, de a két csoport szintjén is nehéz volt közös szakmai nyelvet találni. Mindezek ellenére úgy véljük, hogy a két szakértő csoport találkozására hasznos volt, s egy lépéssel talán közelebb vitt e közös szakmai nyelv megteremtéséhez és az adaptív-elfogadó iskola megteremtéséhez. Vítathatatlan azonban, hogy a végső koncepcióban azoknak a kollégáknak a nézőpontja erősödött fel, akik az elméleti megalapozás bázisán a többségi iskolák nézőpontja felől értelmezték a készülő koncepciót.

1.2.3. A KONCEPCIÓ ÁLLANDÓ FORMÁLÓDÁSA – A PÁRBESZÉDEK ÉS A REFLEKTIVITÁS SZEREPE

Adaptivitás, **reflektivitás** és **kritikus gondolkodás**. Az adaptivitáshoz alapvetően hozzátartozik a kérdezés, reflexió, mert az alkalmazkodás, akkor lehet valóban gyümölcsöző, ha a helyzetre, a szereplők nézeteire, elgondolásaira való rákérdezés folyamatában zajlik. A megfelelő

reflexióhoz pedig szükség van kritikus gondolkodásra, amely a mi átértelmezésünkben kritikai is, vagyis a társadalmi egyenlőtlenség, hatalom kérdéseit szintén feszegeti. Az adaptivitás, reflektivitás, kritikus gondolkodás az egyértelműségek lebontását jelenti, és jelentések újra felépítését. Hiszünk abban, hogy erre nemcsak a kutató képes, hanem minden pedagógus is mint értelmiségi és mint aktív állampolgár: politikai⁴ szereplő a nevelés-oktatás területén.

A reflektivitás azt is jelentette számunkra, hogy kapcsolatot keressünk elmélet és gyakorlat közt. Egyrészt azért, hogy elméleti tudás és a gyakorlat közt megpróbáljunk hiányokat építeni például úgy, hogy saját koncepcióinkat is állandóan újraformáltuk a gyakorlat és az elmélet kölcsönös párbeszédére épülő eredményeiből. Másrészt igyekeztünk a gondolkodás és a cselekvés egymásra épülését támogatni, a reflexiók mentén újraépítkezni és újraépítkezésre készíteni.

A reflektálás a koncepcióalkotás teljes folyamatában jelen volt, tudatosan törekedtünk rá, így szerveztük saját szakmai diskurzusainkat, s ezért törekedtünk minél több párbeszéd kezdeményezésére különböző szintű szereplőkkel. A szakmai munka megkezdésének első percétől – 2009 nyara – ez az állandó kérdésfeltevés jellemezte a munkát. Az első közös szakmai megbeszélés alapkérdése is az volt: mit is értünk adaptivitáson. Az ekkor születő fogalmi térképek sokszínűsége épp azt jelezte, hogy még ez az alapkérdés is számos eltérést mutat. Épp ezért ez az alapkérdés ívelt végig a kutatómunkánkon is: ti mit értetek adaptivitáson és mit gondoltok arról, amit mi adaptivitáson értünk.

Munkánk során nagyon lényegesek voltak a kutatói megbeszélések, amelyek során sokszor órákig tartó eszmecserét folytattunk a koncepcióról először a szakirodalmak feldolgozása kapcsán, majd a kutatáshoz kapcsolódóan. Ugyanígy rendkívül megtermékenyítő volt a tanulmányok közös kidolgozása: egymás munkájára, az elkészült szövegrészekre rendszeresen kritikus módon reflektáltunk, és újra meg újra átdolgoztuk ezek szövegét. E megbeszélések, közös tanulmányírások és a továbbiakban bemutatásra kerülő más szakmai párbeszéd, valamint a hazai vizsgálat során formálódott, kristályosodott ki az a koncepció, amelyet most a jelenlegi formájában rögzítve megjelenítünk ebben a kötetben. A tudás ilyen közös formálása, konstruálása (lásd a szociális konstrukcionizmusról a 2.2.3. és a szociokonstruktivizmusról az 5.1. alfejezetet) a koncepció fontos alapelvévé is vált. Ez azonban valójában nem egy koncepció megalkotásának lezárása, hiszen ezzel a gesztussal, ezzel a publikációval most valójában egy még szélesebb szakmai kört is párbeszédre hívunk, hogy a mindig formálható és formálódó koncepciót, vagyis jelenlegi értelmezésünket együtt értelmezzük és dolgozzuk át újra.

A projekt maga az adaptivitás és az inklúzió összekapcsolására épült, párbeszédre hívva az elmélet és a gyakorlat különböző szereplőit. Egyfajta egybehangelésről van szó, amely nemcsak abban nyilvánult meg, hogy az összegző munkákban mindkét témáról

4 A politikait itt nem pártpolitikai értelemben használjuk, hanem a közélet, a köz és társadalom ügyeibe bekapcsolódó (szélesebb) jelentésében.

(adaptivitás és inklúzió) szólt külön fejezet, hanem mindvégig igyekeztünk – a fent jelezett hiányosságok ellenére is – érvényesíteni a két szemlélet együttes jelenlétét, dialógusát.

A rákérdezés, reflektálás igényét jelzi az elkészült háttér- és elemező tanulmányok kérdésekben gazdag szerkezete is. Sok szöveget úgy írtunk meg, hogy kérdésekre épüljön, kérdéseket vessen fel, ezzel azt is kifejezve, hogy nem egy végleges, lezárt koncepcióról van szó – ahogyan fentebb is utaltunk már rá –, hanem inkább kérdésfelvetésről, lehetséges válaszok megfogalmazásáról, de leginkább további problémafelvetésre ösztönzésről. Így tesszük ezt ebben a könyvben is.

Mindezek mellett lényegesnek gondoltuk a szakmai diskurzus más szintjeit is, ezért a formálódó koncepciót több szakmai fórumon is megvitatásra kínáltuk: állandó belső szakmai műhelyek; ONK 2010 – szimpozium; ELTE PPK Intézeti Konferencia 2010; ATEE 2010, szakmai tanácsadó testület működtetése; partnerkeresés szociológiai fórumokon; stb. Lényeges eleme volt a belső szakmai műhelynek, hogy a kutatáshoz 2010-ben doktoranduszok (*Czető Krisztina, Dóczy-Vámos Gabriella, Sikó Dóra*) és pedagógiai szakos (*Pásztory Judit*) hallgató is csatlakozott, akik nem csupán a koncepció értelmezésében, sőt gyakorta újraértelmezésében és szövegbe foglalásában nyújtottak segítséget, hanem felkészült kutatóként az iskolák megismerésben, elemzésében is részt vettek.

A kérdésfelvetés, a szakmai párbeszéd igénye vezetett akkor is, amikor hazai adaptív iskolákat vizsgáltunk. Kutatásunk fontos része az empirikus, kvalitatív, mélyfúrás jellegű vizsgálat. Összesen tíz iskolában készítettünk háromlépcsős értelmező, többesetes esettanulmányt. Ebből ötben kifejezetten az inkluzív gyakorlatot tárta fel a team másik része, ötben pedig a mi kutatói csapatunk koncentrált az adaptivitásra. E kötetben ez utóbbi folyamatra koncentrálnak. Az idézetek, az esetek, a gyakorlathoz kapcsolódó meglátások ebből a kutatói tapasztalatból születtek. Tisztában vagyunk vele, hogy ez egyoldalú képet ad, és az inklúzió szempontját háttérbe szorítja sajnos. Ez részben a két kutatói csoport fentebb említett külön utakon járásának, illetve a kutatás gyakorlati, pénzügyi-szervezési okaira visszavezethető megcsúszásának is köszönhető.

A háromlépcsős értelmező, többesetes esettanulmány (Szokolszky, 2004) az ún. együttműködő kutatások (J. J. Schensul és J. L. Schensul, 1992) hagyományának néhány elemét is magáévá teszi: a kutatás résztvevőivel való közös gondolkodás és velük való együttműködés terméke. Ez az együttműködő jelleg a módszertanin túl episztemológiai dimenzióját is adja vizsgálatunknak: úgy koncipiáltuk a kutatást, hogy nem egyszerűen mi vizsgálódunk és jutunk el eredményekre, hanem a résztvevő intézmény szereplőivel együtt gondolkodunk a saját intézményük identitásáról és adaptivitásáról, valamint magáról az adaptív-elfogadó iskola koncepciójáról is. Nagy jelentőséget tulajdonítottunk továbbá annak, hogy az intézmény önkéntesen vállalja a bekapcsolódást mind a vizsgálatba, mind a később formálódó adaptív iskolák hálózatába. A kutatás és a fejlesztés egyfajta „kezdődő” összefonódását kívántuk tehát megteremteni. Ezért a vizsgálatot úgy építettük fel, hogy mód nyíljon a különböző szereplők „hangjának” azonosításra és a kutatók és az intézmények közti kölcsönös

véleményformálásra, az átjárásra. A kutatás módszerei a hagyományos (óra- és iskolai tér) megfigyeléseken túl, többlépcsős tanári interjúkat és diákokkal készült fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat is magukba foglalnak.

A három lépcsős, három találkozó felépítése a következő:

- első találkozás – nyitott tájékozódás, a vizsgált iskola önképének megismerése, tájékozódás az intézmény saját magáról alkotott képéről, a maga által definiált adaptív gyakorlatáról
 - interjú igazgatóval, egy-két pedagógussal (1. melléklet),⁵ az intézmény által magukra jellemző két óra megfigyelése;
 - írásos és képi dokumentumok gyűjtése;
- második találkozás – az adaptivitás intézmény által értelmezett fogalma és gyakorlata
 - az előzetes interjúra épülő, de alapvetően a koncepció elemeit érintő félig strukturált interjú a vezetővel és két pedagógussal (2. melléklet),
 - az intézmény által adaptívnek tekintett 2 tanóra megfigyelése,
 - képi dokumentumok rögzítése (videó, kép),
 - fókuszcsoporthoz tartozó interjú diákokkal (3. melléklet);
- harmadik találkozó – közös reflexiók
 - az első két találkozó elemzésére épülő reflektív beszélgetés – vezetővel és más érintett szereplőkkel az előző két szakasz után az iskoláról készült, a kutatók által közösen összeállított képekből, szövegekből, reflexiókból fölépülő *reflektív album alapján*.

Olyan kutatásról van tehát szó, amely szeretne fejlesztő jellegű is lenni, el akarja indítani, illetve segíteni akarja az intézményi tanulás további folyamatait. Ebben a kutatócsoport a szakértő, külső segítő team szerepét töltheti be, amely reflexióival facilitálhatja a folyamatot, azonban magát a fejlesztést az intézmény végzi: a kutatói gondolatok inputjai után a saját maga által felépített értelmezésére építve. Fontos, hogy az egész folyamatban partnernek tekintjük az intézményeket, a pedagógusokat, a szakmai tanuló közösséget, és érvényesítjük a kölcsönösség elvét: mi is tanulunk tőlük arról, hogyan adaptívak ők, és hogyan alakítanak az általunk felépített narratíván, miközben mi pedig tudatosan kihívásként mutatjuk fel a mi narratívánkat az ő gyakorlatuk számára.

Az első két találkozás után a rögzített és a megkapott anyagok rendszerezése és elemzése következett, melynek kettős célja volt:

- visszajelzés adása, párbeszéd indítása arról, hogy milyen kép alakult ki a kutatócsoportban a vizsgált intézményről az adaptivitás nézőpontjából vizsgálva;

⁵ A mellékletekben közreadott saját fejlesztésű kutatási eszközök egyrészt képet adnak a kutatás közös gondolkodásra hívó felépítéséről, az eszközök elkészítésekor formálódó értékek alakulásáról. Másrészt szempontokat nyújthatnak érdeklődő iskoláknak, szakértőknek saját vagy mások intézményének megismeréséhez az adaptivitás szempontjából.

- másrésről az eddig elméleti alapokon nyugvó adaptív iskola koncepciónak a hazai gyakorlaton keresztül átszűrt értelmezése, adaptív gyakorlatok azonosítása.

A fent említett **reflektív albumot**, az iskoláknak szóló visszajelzést egy speciális esetelemzésnek is tekinthetjük, s a könyv értékeit bemutató fejezeteiben ezekből emelünk majd ki kisebb részeket. Az esettanulmányra építő reflektív album sajátosságai magának a kutatásnak az alapvetéseiből és az adaptív iskola koncepció sarokpontjaiból építkeznek:

- Dinamikus, párbeszédre épülő, vagyis törekedtünk arra, hogy láttassuk az egyes szereplőket és véleményüket, beleértve a kutatócsoport tagjait is. Ezt szövegszerűen is megjelenítettük, idézetekkel, képekkel.

- Reflektív, mert az egyes témák reflektálására igyekeztünk készíteni a megkérdezett szereplőket, s mi magunk is megfogalmaztuk saját reflexióinkat az egyes kutatási állomások végén. Ezek rögzített és strukturált változatait is beépítettük e dokumentumba.

- Kérdező, mert vállaljuk, hogy nem végső igazságokat akarunk mondani, hogy távol áll tőlünk az ítékezés, inkább a különféle hangok, érdekek, értékek, szempontok felszínre hozásában és a közös értelmezésekben hiszünk.

A hozzánk kapcsolódó partnereket is reflektivitásra és párbeszédre igyekeztünk ösztökélni. Egyrészt a fent bemutatott kutatási folyamat során nem csupán a koncepció formálódott, tisztult egyre inkább, hanem maguk az iskolák is szembenéztek saját adaptív, vagy adaptívnaak vélt gyakorlatukkal, a fejlődés további lehetséges útjaival. Másrészt az eredeti tervek szerint – sajnos ez a projekt állandó rendszerproblémái miatt nem valósulhatott meg – az adaptív iskolahálózat kialakítást is szorgalmaztuk. E hálózat legfőbb céljai voltak: (1) a hazai adaptív iskolák azonosítása, megerősítése, közösséggé alakítása, (2) az adaptív iskolák tanulási, innovációs folyamatainak szakmai támogatása. Ez utóbbi főbb tevékenységeinek tartottuk: a hazai adaptív iskolák sajátosságainak kutatását, az adaptív utak, innovációk elemzését, reflektálási folyamatának támogatását (melyben az adaptivitás elméleti és gyakorlati kérdéseinek összefüggéseit is keressük), és végül magának az adaptivitás, az adaptív iskolává válás tanulásának támogatását. Ennek tervezett online fóruma, az adaptív iskola honlap, végül nem indulhatott el, s a tervezett örökbefogadási rendszer kialakítása is várat magára. Ez utóbbi lényege abban rejlik, hogy minden iskola felkínálhatna egy adaptív gyakorlatokat, és cserébe ő is kérhetne segítséget, adaptív gyakorlatot más intézményektől olyan témában, amelyben ő fejlődni kíván.

Az reflektivitás-kérdés-kritikus gondolkodás az utólagos elemzés nézőpontjából is meghatározó volt az egész koncepcióalkotási folyamatban, mindez sok új tartalmi elemmel gazdagította a végső elképzelést is. Különösen hasznos volt az iskolák bevonása e közös kérdésfeltevésbe, hiszen az ott szerzett tapasztalatok alapján a koncepció jelentősen megváltozott. Ugyanakkor az állandóan sorakozó kérdések néhol jelentősen lelassították a projekt előrehaladását.

Az empirikus vizsgálat eredményeit felhasználtuk e könyv írásához is: a reflektív albumok részleteit beépítettük a koncepció kifejtésébe. Erről, és a vizsgált iskolákról bővebb információt adunk Szempontok az olvasáshoz részben (1.3. alfejezet).

1.2.4. A KUTATÁS-FEJLESZTÉS FOLYAMATA

Kutatási-fejlesztési projektünk – amelynek egyik része volt a fenti módszertannal végrehajtott empirikus kutatás – jól leírható egyfajta történetként, a mi történetünként, akik e kutatócsoport tagjai vagyunk. Mi bátran használjuk ezt a narratív megközelítést (Clandinin – Conelly, 2000), mert úgy véljük, minden kutatásnak megvan a maga története és az eredmények nagyobb reflektivitását hozza magával, ha feltárjuk ezt a mögöttes történetet. Most, hogy bemutatjuk a koncepciókat, akkor is mindig utalunk a személyes és közös történetre, amely benne rejlik, ahogyan ezt röviden, utalásszerűen ebben a szövegben is megtettük. Mindezek mellett fontosnak véljük röviden összegezni a kutatás-fejlesztés folyamatát mindig kitérve az adott szakasz eredményeire, kérdéseire, a változások főbb irányára. Fontosnak érezzük e kutatási történet megjelenítését akkor is, ha maga ez a kötet nem egy kutatási jelentés, mert láthatóvá teszi az eddig már megemlített fontos építő köveit a koncepcióknak: kritikus kérdés, reflektivitás, párbeszéd, elmélet és gyakorlat párbeszéde, változás igénye és nyitottság a változásra. Az alábbi, 1. táblázatban kronologikusan haladva mutatjuk be ezt a folyamatot, ugyanakkor mellette megjelenítve a jelenből megfogalmazott reflexiókat is.

1. táblázat. A kutatás folyamata és a koncepció formálódásának útja

Idő	A kutatás-fejlesztés tevékenységei	Eredmények, hatások, kérdések visszatekintve
2008–2009 tavasza	– Az eredeti projektvezetés <i>kutatás-fejlesztési tervének</i> többszöri átdolgozása	– Elkészül egy jól strukturált kutatás-fejlesztési terv, amelyben a hangsúly az elméleti megalapozás van. A tervezett ívet formálisan (projekt adminisztrációs kötöttsége) megtartotta a projekt: elméleti feltárás (nemzetközi, hazai) – hazai iskolai gyakorlatok elemzése – koncepcióépítés – képzési program kidolgozása. Ugyanakkor kevésbé lineáris volt az előrehaladás, inkább a spirális, egymásba fonódó, reflektáló jelleg erősödött meg. – „Döntés” születik arról, hogy két szálon (adaptív-inkluzív) folyik majd a hazai és nemzetközi elmélet és gyakorlat kezdeti feltárása, melynek összekapcsolására a koncepcióalkotás során kerül majd sor, tervezetten a projektkezdés után 1 évvel.
2009. június	– <i>Projektindulás</i> – <i>Csapattoborzás</i>	– Megszerveződött a kutatócsoport. A tervben közvetetten képviselt két kutató team szerinti működés nehezítette a közös koncepció kialakítását, ezt későn ismerte fel a fejlesztő team.
2009. július	– A <i>bibliográfia</i> gyűjtése – annotálása, – <i>Fogalmi térkép</i> készítése: adaptív iskola hívószóra – <i>Iskolamodellek, koncepciók elemzése</i> , különös tekintettel az alábbi szempontokra: <i>fenntarthatóság, tanulás, környezet, emberről való gondolkodás, értékek</i>	– Láthatóvá vált az adaptívítás fogalmának eltérő értelmezése, amely komoly bizonytalanságot hozott a projekt elején. – A kezdő hívószavak a koncepcióformálódás első állomásának is tekinthetők.

1. táblázat. A kutatás folyamata és a koncepció formálódásának útja

Idő	A kutatás-fejlesztés tevékenységei	Eredmények, hatások, kérdések visszatekintve
2009. augusztus–október	<ul style="list-style-type: none"> – Szempontsorok készítése az SNI- és az adaptív iskolákhoz köthető nemzetközi tapasztalatok feltárásához – Nemzetközi irodalmat feldolgozó háttér tanulmányok elkészítése 	<ul style="list-style-type: none"> – Az első igazi szembesülés, az identitáskeresés a feladatazonosítás időszaka ez, meghatározó volt a fogalmi tisztánlátás igénye, példakeresés a koncepcióalkotásra. – Az adaptív szál háttér tanulmányának főbb gondolatkörei: a projekt elindításának okai, társadalmi-gazdasági-kulturális kihívások, az adaptivitás fogalomértelmezésének első kísérletei, nemzetközi oktatáspolitikai trendek, az adaptivitáshoz köthető modellek, koncepciók értelmezése. Az SNI-háttér tanulmány főbb gondolatkörei: méltányosságon alapuló oktatáspolitikai, SNI fogalmának értelmezése, európai jogszabályértelmezések, az inkluzív nevelés nemzetközi példái.
2009. november–december	<ul style="list-style-type: none"> – Elemző tanulmányok írása – Szakmai tanácsadó testület 1. ülésének előkészítése és lebonyolítása – Adaptív iskolák honlapjának tervezése – Horizontális kapcsolatok felvétele a projekten belül, szakértők felkeresése – Szakmai fórumokon való megjelenés terve – Társadalmi vita szereplőinek gyűjtése – Norvégiai tanulmányút 	<ul style="list-style-type: none"> – A két szál eltávolodásának első pontjai. Az adaptivitást kutató csoport az elemző tanulmányban a koncepció értékek mentén szerveződése mellett teszi le a voksát. A SNI-tanulmány az egyik legvitatottabb kérdés értelmezésére tesz kísérletet: az inklúzió elmélete és gyakorlata. – Határozott lépések indulnak a szakmai csoportok, a lehetséges kutatópartnerek más érintettek megszólítására, a cél a minél szélesebb párbeszéd megindítása, a fejlesztés szakmai bázisának megerteremtése. A szakmai tanácsadó testület elvi támogatása új lendületet ad a bizonytalanságaival küzdő projektnek. – A kutatócsoport egyik tagja Norvégiába látogatott, és ott megnézett egy helyi kutató segítségével adaptívnak tekinthető iskolákat, valamint a kinti kolléga és internetes anyagok segítségével igyekezett a norvég társadalmi és oktatáspolitikai kontextusban is elhelyezni a tapasztalatokat. A tanulmányról készült narratív jellegű beszámoló inspiráló volt a koncepció újrarendelése szempontjából: különösen a miénktől eltérő környezet és megközelítések kihívása (erős közösségség mind a társadalomban, mind az iskolában), és segített, hogy a környezet szerepe és a közösségség értéke még inkább előtérbe kerüljön a kutatói reflexiókban.
2010. január–április	<ul style="list-style-type: none"> – Összegző tanulmány első változatának elkészítése (végleges formája szeptemberre hűződik) – Kutatási terv elkészítése – Kutatási eszközök kidolgozása – Adaptív iskolahálózat szervezése, honlap tervezése – Első szakmai előadások (ATEE-konferenciára jelentkezés, absztrakt, ELTE Neveléstudományi Intézet – előadás) 	<ul style="list-style-type: none"> – A kezdetben két összegző tanulmány helyett egy készül annak jeléül, hogy fontos a tartalmi elemek mielőbbi összekapcsolása. Ez a folyamat vitákkal terhelt. A legelősebb vita a gyakorlat koncepcióformáló szerepéről alakult ki, bár ez a kérdés a projekt elejétől fent állt: a gyakorlatból építkező s azonnal párbeszédet folytató koncepció kidolgozása, vagy a gyakorlat elemzésre épülő fejlesztés dominánciája. – A megszületett összegző tanulmány fókuszában végül a koncepció elsődleges elemeinek meghatározása dominált, amely előkészítette az adaptív iskolák kutatását, a kutatási eszközök tartalmi alapja lett. Ekkor az elnevezés is adaptív iskolákról szól, jelezve a kutatás akkori hangsúlyát. Az SNI-szál kutatási eszközeinek középpontjában a meglévő inkluzív gyakorlat sokréti elemzése állt, mutatva a már fent jelzett, a fejlesztést középpontba állító elköteleződését e szakmai csoportnak. – Az első szakmai bemutatkozások jelentős inputot adtak, megerősítették az értékek mentén szerveződő koncepció létjogosultságát, segítettek a kérdések mentén formálódó, néhol már belterjessé váló gondolatok koherenssé formálódásában.
2010. május–2011. március	<ul style="list-style-type: none"> – Kutatásra vállalkozó iskolákkal szakmai kapcsolat kialakítása – Kutatás előkészítése és lebonyolítása – Kutatási tapasztalatok elsődleges elemzése, adaptív iskola kutatása: online adatbázis – Kutatási adatok elemzése és a koncepció formálása, összegző tanulmány véglegesítése – Implementáció (TÉT-cikk, ATEE, ONK-előadás) – Iskolai visszajelzések 	<ul style="list-style-type: none"> – A kutatás megszervezése és lebonyolítása új lendületet adott a projektnek. A kutatáshoz önkéntesen kívántak iskolák csatlakozni, s több intézmény is belépési szándékát fejezte ki az adaptív iskolák hálózatába. Mindezt úgy értelmeztük mint egyfajta igényt az adaptív iskola koncepció kidolgozására, a hálózat beindítását. – Az iskolai vizsgálat első két lépcsője (vizsgálat az intézmény maga által definiált adaptív gyakorlatáról; az adaptivitás intézmény által értelmezett fogalmának és gyakorlatának megismerése, reflektálás az adaptív iskolák fejlesztő teamje által összeállított koncepciójára) és azok eredményeinek feldolgozása a koncepció értékeinek újraértelmezést hozta. A kutatás megkezdésekor a koncepció főbb pillérei voltak: <i>egyéni szükségletek – a kategóriák viszonylagossága, tanulásközpontúság, innovativitás, a környezethez való adaptív alkalmazkodás, rugalmasság, reflektivitás, az iskola mint közösségi tér</i>. A tapasztalatok és az elméleti bázis többszöri értelmezése mentén a fenti értékek részben új tartalommal töltődtek fel, tartalmukban hálózatosodtak, átalakultak és koherensebb formát öltöttek: <i>adaptivitás, az iskola mint közösségi tér, tanulásközpontúság, a kategóriák viszonylagossága</i>. – Több intézményben a kutatás harmadik fázisa is megtörtént, vagyis sor került a tapasztalatok közös értelmezésre. Az iskoláktól és más szakértőktől kapott visszajelzések alapján a tanulás szervezeti szintjei megerősítésre kerültek a koncepcióban.

1. táblázat. A kutatás folyamata és a koncepció formálódásának útja

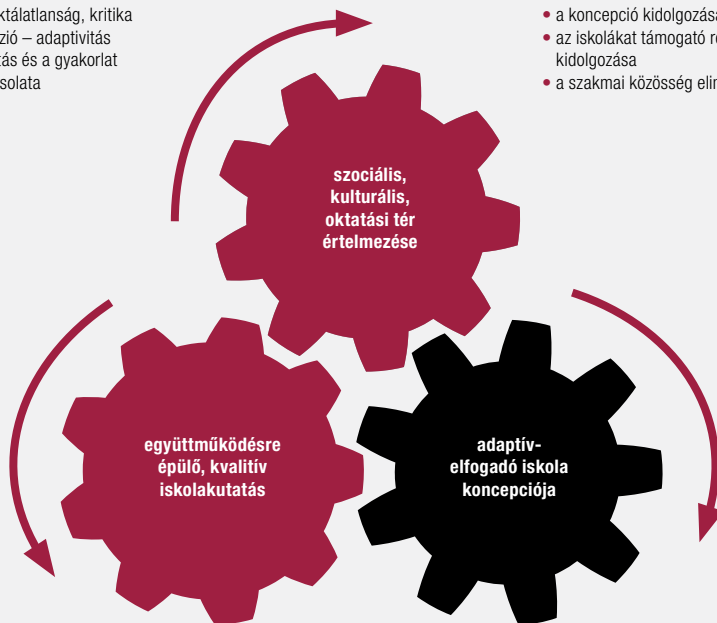
Idő	A kutatás-fejlesztés tevékenységei	Eredmények, hatások, kérdések visszatekintve
2011. április–	– A koncepció egységes formában történő megjelenítése	– A korábban oktatási segédanyagként tervezett kötet koncepciója új értelmet adott a közös gondolkodásra (inkluzív-adaptív tapasztalatok összefűzése). Ez és az adaptivitás evolucionalista értelmezéstől való távolságtartás igénye új elnevezést indukált: adaptív-elfogadó iskola. – A könyv készítésekor a meglévő négy értékdimenzió mellé (adaptivitás, tanulásközpontúság, közösségiség, kategóriák megkérdőjelezése) egy új, ötödik érték megfogalmazása is szükségessé vált: identitásalkotás.

A kronologikus áttekintés mellett érdemes azt is hangsúlyozni, hogy a kutatás-fejlesztés rendszerre formálódott, amelynek elemei folytonos kölcsönhatásban alakították a koncepció egészét (2. ábra).

2. ábra. Az adaptív-elfogadó iskola kutatásának és fejlesztésének rendszere

- reflektálatlanság, kritika
- inklúzió – adaptivitás
- kutatás és a gyakorlat kapcsolata

- a koncepció kidolgozása
- az iskolákat támogató rendszer kidolgozása
- a szakmai közösség elindítása



- az iskolakutatás célja, folyamata, módszerei

1.3. SZEMPONTOK AZ OLVASÁSHOZ

Könyvünket úgy szerkesztettük meg, hogy mind tartalmában mind szerkezetében visszatükörözze a koncepcióban rögzített sarokpontokat: *tudáskonstruálás, szociális konstrukcionizmus, reflektivitás, kritikus rákérdezés, az értékek koncepcióformáló szerepe, a változás elfogadása, elmélet és gyakorlat kapcsolatának megerősítése*. Ezért a bevezető gondolatok után az 1. és a 2. fejezetben döntően a koncepció kialakulásnak folyamatát és gondolati előzményeit ismerheti meg az olvasó, majd a 3–7. fejezetben bemutatjuk azt az öt értéket, amely ma koncepciónk alapját képezi. A befejezést megelőző 8. fejezet a továbblépés, a fenntarthatóság szempontjait érinti az adaptív-elfogadó iskolák hálózattá szerveződésének lehetőségéhez kötődően. Az értékeket bemutató öt fejezetnek sajátos szerkezete hangsúlyosan épít e fenti sarokpontokra.

- A fejezet témájában rövid elméleti bevezetése után az alfejezetekben: mindig először egy-két rövidebb-hosszabb „esetleírást”, gyakorlati példát ismerhet meg az olvasó (ezeket eltérő színnel is jelöltük). Ezek az esetek, példák azon intézményekből származnak, amelyek csatlakoztak az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kutatásához, diskurzust folytatva a kutatókkal, vállalva saját gyakorlatuk bemutatását és elemzését. Az idézett szövegek azokból az iskolajelentésekből építkeznek, amelyeket a kutató-fejlesztő team készített az 1. és 2. fejezetben bemutatott kutatási folyamat végén, és az iskolák rendelkezésre bocsátott reflektív album formájában, illetve ezekben a bevezető részekben a fentebb említett norvégiai beszámolóiból is szerepelnek példák. Az esetek – bár elemzésük szerteágazó lehetne – felvezetik, értelmezik azt az elméleti kérdéskört, aminek bemutatására az adott alfejezet vállalkozik. Az esetként, példaként idézett szövegek stílusa eltérő: vannak köztük tudományos igényű elemzések, benyomásokat leíró kutatói reflexiók, kérdésfelvetések, az intézmények önmagukat bemutató szövegei stb. Megőriztük a reflektív albumok sokszínűségét.

- Az esetleírást, példát követően egy, a gyakorlat nézőpontjából megfogalmazott kérdéssor, problémafelvetés következik. A mindennapi gyakorlat kérdései, dilemmái ezek, de nem a maguk konkrét valóságában jelentítettük meg, hanem az elmélet szempontjain átszűrve fogalmaztuk meg azokat.

- A kérdések után következik az értékhez kapcsolódó hosszabb elméleti szöveg, amely igyekszik a felvetett kérdésekre válaszokat találni, illetve újabb, elméleti jellegű kérdésekkel továbbvinni a téma kifejtését.

- Végül egy rövidebb elméleti összegzés zárja a gondolatsort.

- Az egyes fejezetek belsőleg alfejezetekre tagolódnak, az alfejezetek struktúrája a bemutatott esetek, kérdések, elméleti kifejtés, összegzés szerkezetet követi.

- A fejezetek, illetve alfejezetek záró részében – illetve néhol korábban is a szövegben – külön ügyeltünk arra, hogy az adaptív-elfogadó iskola szempontjából különösen fontos tanulságokat kiemeljük, expliciten is megfogalmazzuk (ezek az összegzések dőlt betűvel szedettek).

Reményeink szerint ez a szerkezet segítheti az elmélet-gyakorlat egymásba fonódását mind a kutatási tapasztalatok és az elméleti tudás kapcsolatának megteremtésével, mind a koncepció és a mindennapi gyakorlat közös pontjainak megmutatásával.

Különösen fontosnak gondoljuk ezt azért, mert könyvünket nem csupán a neveléstudományi kutatóknak ajánljuk, hanem olyan szakértő pedagógusoknak (szakmai vezetők, igazgatók, mentorok, szaktanácsadók, szakértő pedagógusok stb.), akik felelősek e kapcsolat megteremtésért és fenntartásáért.

A koncepció megalkotásának lényegi eleme a közös tudáskonstruálás, melyben nagy szerepet játszottak a vizsgálatban szerepet vállaló iskolák. Rövid bemutatásuk nemcsak az esetek, példák elmélethez kötött megértését segíti, hanem részben értelmezi saját döntéseik, választott útjaik kontextusát is. Úgy gondoljuk, hogy a példák, esetek mindig kontextusba ágyazottan értelmezhetők jól. A kontextust nem tudja teljes egészében bemutatni egy ilyen pár soros leírás, de segíthet a megértésében, és az esetek elolvasása után a könyv végére az olvasó remélhetőleg teljesebb képet kap az egyes intézményekről. Az iskolák neveit megváltoztattuk (fantázianevekkel láttuk el), és arra törekedtünk, hogy ne legyenek pontosan beazonosíthatók.

- A „Petőfi Sándor 12 Évfolyamos Gimnázium” a főváros egyik külső kerületében, lakótelepi környezetben helyezkedik el. A lakótelep megalakulásakor általános iskolaként indult, majd saját arculatának és céljainak kifejezéséhez, sok tapasztalatgyűjtés és megfontolás után, egységes 12 évfolyamos gimnáziummá alakult. Lényegesnek gondolják a diákok gondolkodó értelmiségévé nevelését: „Örömmel, kitartással, áldozatos munkával vezetjük végig diákjainkat a klasszikus és korszerű műveltség megszerzésének nehéz útján. Segítjük őket abban, hogy megismerve önmagukat, bízva saját képességeikben megláthassák lehetőségeiket és elérhessék céljaikat az életben. Törekszünk arra, hogy kreatív, döntésképes, a világot reálisan látó, abban biztonsággal közlekedni tudó, boldog felnőttekké váljanak” (idézet az iskola honlapjáról). Az intézményt sok éven keresztül vezető igazgató komoly szakmai elképzelései meghatározóak voltak az iskola innovációkban, szakmai hajtóereje, elvárásai lendületet adott a tantestületnek.

- A „Puskás Ferenc Általános Iskola” vidéki városban van. Az önkormányzati intézmény eredetileg sportiskola volt, és mai napig őrzi ezt a hagyományt nevében és sportosztályaiban. Néhány évvel ezelőtt azonban az iskola megújította arculatát, belső pedagógiai munkáját, válaszolva ezzel a létszámhiány és az iskolai közösség feszültségeire: beindította Jena-plan rendszerű, alternatív osztályait. Ennek kezdeményezője az alsó tagozatos igazgatóhelyettes volt, aki azóta is motorja a belső továbbképzéseknek. Ez az innováció „mentette meg” az iskolát, amely így jó hangulatú, tanulóközpontú, népszerű intézménnyé vált.

- A „Második Esély Általános Iskola, Szakképző Iskola és Gimnázium” budapesti, második esélyt nyújtó, alapítványi iskola. Alapítójának célja az volt, hogy szakmatanulási lehetőséget adjon a hátrányos helyzetű, máshonnan lemorzsolódott diákoknak. Az iskola majd két évtizedes története során összetett, nagy intézménnyé fejlődött, ahol 10 különféle szakmát tanulhatnak a diákok, és érettségit is szerezhhetnek. Az iskola megőrizte eredeti célját, és ma is a hátrányos helyzetű diákok számára kíván esélyt nyújtani. Az intézmény az utóbbi években bekapcsolódott egy, a tanulók adaptív támogatására irányuló szakiskolai programba is.

- A „Napsugár Alternatív Általános Iskola” kisvárosi, alternatív, nyolcosztályos általános iskola. A személyközpontú, céljait dinamikusan újraértelmező intézmény gyakran idegen testnek érzi magát szűkebb-tágabb környezetében: „az alternatív iskolák közt hagyományos, a hagyományosak közt alternatív iskolának számítunk” – fogalmazza meg az egyik iskolavezető. Ugyanakkor az iskolaalapítás lendülete még jelen van az intézményben, a tantestület innovativitása, jövőorientáltsága érzékelhető a pedagógiai programból, a mindennapi gyakorlatukból, sőt a gyerekek visszajelzéseiből is, például az itt tanító tanárok „haladnak a korral”. A szülők és a diákok hangja, véleménye jelen van az iskolában: a szülők partnerek a nevelésben, oktatásban, maguk is alakítói e folyamatoknak, az iskolai közösség demokratikusan működik. Az iskolában mindenki válhat tanulóvá – szülők, tanárok, vezetők is –, s különösen fontosnak tartják a diákok tanulásának differenciált támogatását, a tanulói önállóság segítését.

- A „Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény” vidéki városban („Nagydunában”) van. Mi nem az egész intézményt tanulmányoztuk, csak az iskolát, amely gyógypedagógiai jellegű intézmény sajátos nevelési igényű gyerekeknek, fiataloknak, mely 10 évfolyamos képzést nyújt, szakiskolai kimenettel. Az iskola szegregáló volta ellenére tudatosan törekszik az inkluzivitás hazai meghonosítására, jelen körülmények közt a sajátos nevelésű igényű tanulók integrálásának támogatására. Az iskolában a tanulási-tanítási folyamat meghatározó eleme a diákok egyéni tanulási útjainak támogatása, amelynek formai keretét a projektekre és a kooperatív munkára épülő tanulásszervezésben találtuk meg.

2. A KONCEPCIÓ NÉHÁNY ÁLTALÁNOS JELLEMZŐJE

Ahogy a kutatás-fejlesztés folyamatát összegző 1. táblázat is mutatta, a koncepció alakulása dinamikus út volt, amiben sokáig a szervezőelv meghatározása is nyitott maradt. Végül az értékek olyan sarokkönek bizonyultak, amelyek megkerülhetetlenek mind az iskolák életében, mind egy koncepció meghatározásakor. Így az adaptív-elfogadó iskola is, mint minden pedagógiai intézmény, értékek mentén szerveződik, és maga a koncepció is rendkívül értéktelített. Az alábbiakban azt összegezzük, hogy miért választottuk az értékeket koncepciónk alapjául, miért épp az *identitásalakítás, az adaptivitás, a tanulásközpontúság, a közösségiség és a kategóriák megkérdőjelezése* lettek a meghatározó értékek, s miképp befolyásolták ezek az értéktartalmak a gyakorlat elemzéséről és továbbadásáról vallott gondolatainkat.

2.1. ÉRTÉKEK MENTÉN SZERVEZŐDŐ KONCEPCIÓ

A posztmodernitás kihívása, hogy mind a hagyományos értékek, mind azok normatív ereje megkérdőjeleződik. Már nem magától értetődő, mit tekint egy társadalom és így az iskola értékesnek – többféle értékvilág él egymás mellett. Ugyanakkor *látható, hogy a posztmodernitás pluralizmusa nem jelenti az értékre épülés elvetését, sőt a posztmodern kihívás sok szempontból az etika újra középpontba állítását hozza magával, az etikai rákérdezés mélyebb szintjét.* Rákérdezünk ugyanis az eddig egyértelműnek vélt értékeinkre, azok hatalmi dimenzióira is. Az értékek átértékeléséről van szó, de semmiképpen nem értéknélküliségről vagy értéksemlegességről. A posztmodern etikai és értéktételező megközelítés abban különbözik a hagyományos „konzervatívtól”, hogy bátran kérdez rá az eddigi értékekre, valamint abban is, hogy nem fölülről jövő, normatív, stabilizáló, közvetlen szabályokat generáló az értékek választása, hanem rugalmas, dinamikus, nyitott, kommunikatív (dialogikus!), és ily módon közösségi jellegű. A jelenkori kontextusban kétségtelenül egy ilyen érték- és morális koncepció tűnik adaptívabbnak.

Ez a **dinamikus értékfókusz** azt is jelenti, hogy koncepciónk szerint az adaptív-elfogadó iskoláknak is ki kell alakítaniuk a saját értékvilágukat. Természetesen rugalmas és

minél inkább demokratikus, közösségi módon. A *világos és nyitott értékartikuláció* minden intézmény számára fontos, és a posztmodernitás, posztmodern kihívás félreértése, ha az értékek nélküliséget, értéksemlegességet tekintjük a ma járandó útnak. Van egy olyan értékminimum a pedagógiában, ami oktatáspolitikai szinten is elvárt a pedagógustól, iskolától (pl.: lásd a közoktatási törvény pedagógiai programról szóló paragrafusait).

Úgy véltük, a nemzetközi és hazai szakirodalom feltárása után (Mészáros, Gaskó, Kálmán és Rapos, 2009; Mészáros, Gaskó, Kálmán és Rapos, 2010), hogy a posztmodern megközelítés nem mond ellent az értékfókuszúságnak, csak egy másfajta, reflektáltabb, dinamikusabb és kérdezőbb értéktelezést kíván meg. Ezen túl a szakirodalom elemzése és a kutatási eredmények alapján megfogalmazott szempontok körültekintő értelmezésekor egyértelművé vált számunkra, hogy a kialakult sarokpontok, melyek az adaptív-elfogadó iskola sajátosságait írják le, mind értéktelítettek. Egyrészt mert mi magunk is a számunkra mint kutatók és pedagógusok számára fontos értékek mentén gondolkodtunk, másrészt mert a pedagógia maga, így még a tudományos szakirodalom sem tud elvonatkoztatni a neveléstudomány és a nevelés-oktatás alapvető értéktelítettségétől. Ezért e felismerés után tudatosan és reflektáltan értékdimenziók mentén kezdtük el leírni a koncepciót, és ebben a kötetben is ezt tesszük, jelezve azt, hogy ezek tartalmára mindig dinamikus, változó rendszerként tekintünk.

2.2. AZ ÉRTÉKVÁLASZTÁS ELŐZMÉNYEI

Fontos bevezető kérdés hogy, honnan származnak, s hogyan születtek azok az értékek, amelyeket a koncepció alapjának tartunk. Az alábbiakban nem csupán felsoroljuk az értékformálás főbb hatóerőit, hanem bemutatjuk azt a gondolatmenetet is, ahogyan az adott szempont a végső koncepció tartalmi kialakulását elősegítette.

2.2.1. A TÖRTÉNETI NÉZŐPONT HATÁSA

A nemzetközi és a hazai szakirodalom elemzése egyértelművé tette, hogy szükséges áttekinteni azokat a változásokat, amelyek az iskola történetében végbementek, hogy megfogalmazhassuk egy adaptívnek tekinthető koncepció értékeit, és az iskola felépíthesse önazonosságát, megfogalmazhassa saját, ma érvényes értekeit. A történeti dimenzió azért lényeges számunkra, hogy rámutathassunk: *mit tanult, vagy épp hogyan tanulhat ma az iskola korábbi történetéből, annak eredményeiből és buktatóiból*. Nem vállalkozunk, arra, hogy áttekintsük az iskola intézményrendszerének egész nyugati történetét, csupán néhány olyan elemet emelünk ki ebben a fejezetben, amely lényegesnek bizonyult az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának szempontjából. Az iskola változásainak, az iskolára vonatkozó kérdés-

feltevések alakulásának, és az intézmény változására készítő hatásoknak olyan narratíváját építettük itt fel, amely fordulatok mentén beszéli el ezt a történetet.

Az egyik legfontosabb ilyen – a további fordulatok alapját is jelentő – fordulópont az **oktatás tömegesedése** (s az ezzel járó heterogeneitás) a kötelező oktatással felerősödő folyamat, mely az iskolát a társadalmi elit képzőintézményéből „mindenki iskolájává” tette. Talán pontosabb úgy fogalmazni: tehette volna – hiszen kérdés, mennyire tudott az iskola valóban, tartalmában is a tömegek intézményévé válni. Részben végbement ez a változás, a (hivatalos) iskolaértelmezésben pedig feltétlenül megfigyelhető az eltolódás. A tömegesedés azonban egy máig tartó, alakuló folyamat. A tankötelezettség kitolódása, az egyre több érettségiző és felsőoktatásba bekerülő fiatal ennek a folyamatnak az emblemikus jele a mai európai társadalmakban. Egyre élesebben vetődik fel tehát a sokféle, eltérő gyermek együttes oktatásának a problémája. A teljesen eltérő háttérű családok különböző előzetes tudással rendelkező gyermekei között gyakorta nem tettek/tesznek különbséget, hiszen a tanulóknak ugyanazon célokért, ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartalomban és gyakran azonos ütemben kell/kellett részt venniük a tanulás folyamatában. Ez a tanítási-tanulási folyamat ugyanis jellemzően a frontális osztálymunkára szűkült le, melynek a lényege, hogy a különböző (általában hasonló életkorú) tanulók hasonlóságának az illúziójára épít. Következésképpen csak azon diákok számára eredményes, akik tényleg azon a szinten állnak, amit a pedagógus az egész osztályról feltételez. Ebben az alaphelyzetben a differenciálás csak az átlagból kilógó, a tervezett haladási ütemtől eltérő diákokra koncentrál. Fokozottan foglalkoznak tehát a tanárok a gyorsabb tempóban haladó, klasszikus értelemben „tehetségesnek” mondott tanulókkal és az állandó időhátrányt előidéző „problémás” diákokkal. A csak a pedagógus fejében élő, elképzelt átlagszinttől felfelé eltéréket tehetséggondozó foglalkozások keretében, míg a lemaradókat „felzárkóztató” korrepetálásokkal próbálják segíteni. Egy ilyen folyamatban az értékelés szerepe leginkább a külső előírásokhoz viszonyított minősítésre és a szelekcióra korlátozódik. Jól látható, hogy ez a múltba helyezett pedagógiai modell mai napig él az iskolákban.

Milyen válaszok születtek az oktatás tömegesedésének jelenségére? Milyen fordulópontokat emelhetünk ki az iskola értelmezésében?⁶ Négy utat emelünk ki, s közben arra a kérdésre is igyekszünk válaszolni itt, hogy milyen viszonyban áll az adaptív-elfogadó iskola koncepciója ezekkel az utakkal:

- a reformpedagógiák útja,
- a személyre szabott tanulás útja,
- a komprehenzivitás útja,
- az inklúzió.

6 Jelen írásban leginkább az adaptív-elfogadó iskola szempontjából lényeges iskolaértelmezésekre fókuszálunk csupán. Tesszük ezt azért, mert mi magunk is iskolakoncepcióban gondolkodunk.

Fontos fordulat az iskola értelmezésében az elmozdulás az iskola mint tudásátadó kontrollintézmény koncepciótól az iskola mint a **gyermek szükségleteire válaszoló, a tanulást középpontba állító** intézmény képe felé. Ez esetben sem arról van szó, hogy általánosságban végbe ment volna ez a változás, de a reform- és alternatív pedagógiák kihívása nem hagyta érintetlenül az iskolákat, és a szakmai indíttatású innovációknak és reformoknak ez a felfogás (annak sokféle változatában) az egyik alapja. Az alternativitás a posztmodern pluralitás, egymással ellentétben, szétfűzöttség tükrö az iskolai nevelésben, megjelenik benne a választás szabadságának, és ezért a sokféleség biztosításának posztmodern gondolata is. Ezenkívül az utóbbi évtizedekben az egyik kiemelkedő reform oktatáspolitikai altendenciává vált az alternativitás, a szabad választás (a szabad iskolaválasztás és az iskolai neveléshez kapcsolódó szabad választások) támogatása (Bentley, 2008). Ezzel együtt azonban a mainstream oktatástól való elkülönülése megmaradt. Az alternatív iskolák gyakran a mainstream oktatással szemben határozzák meg magukat, és a tanuló más felfogása, egy másféle tanulási környezet kialakítása, másféle értékelési és közösségi kultúra megteremtése a legkiemelkedőbb jellemzőik (Benavides, Dumon és Istance, 2008; Sliwka, 2008). Erre számos hazai példát is ismerünk (vö. pl.: Winkler, 2003; Buzás, 1989).

Gyümölcsöző lehet ezen a ponton meglátni, hogy a reformpedagógiai iskolakritika ugyanúgy a modernitáshoz kapcsolható, hiszen alapvetően hisz a reformok útján történő változtatásban, a „modern gyermek” autonómiájában, fejlődésében és módszeres fejlesztésében/fejleszhetőségében, az átfogó társadalmi és iskolai átalakulásban. Az alternativitás viszont elbeszélhető a posztmodern kihívásokra adott válaszként. Az első egy pszichológiai és pszichológizáló, illetve a szociális szükségletekre építő, vagy egy új életmódot reprezentáló (vö.: életmódreform) gyermekképre épít, a másik egyszerűen lehetőséget ad arra, hogy különféle koncepciók érvényesülhessenek a nevelés-oktatás terén.

Az alternativitás rendkívül adaptív és egyben innovatív válasznak tűnik, mely valóban szembesül a nevelés lehetőségének és legitimitációjának kérdésével. Az erőteljes sokféleség azonban számos problémát is jelent. A tanulók esélyegyenlőtlenségének a növekedéséhez vezethet, és kiszolgáltatathatja az iskolát a piaci szereplőknek (vö. pl.: Kim és Taylor, 2008), valamint az alternativitás fent felvázolt koncepciója egyfajta elitizmusnak is teret adhat: a „mi különbek vagyunk” retorikájának, amely elszakítja az iskolarendszertől az alternatív intézményeket.

A fentiekben felvázolt kettős (a kurrens nézetekre reflektáló, azokat befogadó, de egyben azokkal kritikus) „adaptív hozzáállás” természetesen számot vet ezekkel a kihívásokkal, és feltétlenül értéknek tekinti e változás alapelvét: a gyermek szükségleteire figyelést. Ugyanakkor tudatában van annak is, hogy ez szintén egy következő iskolamítoszá, kiüresedett szlogenideológiává válhat, és egyoldalú „megoldást” nyújthat, ha nem figyelünk arra, hogy továbbra is megválaszolható kérdések maradnak: Mi a jó a gyerekeknek (mi is az ő szükséglete)? Változik-e az, hogy mi a jó a gyermekeknek? Emellett mi a jó a társadalomnak? Milyen emberkép van a szükségletekre alapozás mögött? Az egyéni szükségletekre figyelés nem nyomja-e el a társadalmi és közösségi szempontokat?

Az adaptív-elfogadó iskola semmiképpen nem szeretne egy újabb alternatív, elszigetelt lehetőséggé válni. Inkább olyan keretet akar adni, amelynek segítségével a „hagyományos” és alternatív intézmények is meg tudnak újulni a gyermekek fejlesztésének érdekében. Másrészt azonban számos ponton merít mind a gyermek szükségleteit középpontba helyező reformpedagógiai, mind a nevelés-oktatás terén rugalmasan új utakat (alternatívákat) kínáló, bátran változtató alternatív iskolák hagyományából, figyelembe véve a fent megfogalmazott kételyeket és problémákat.

Jól harmonizál a gyermek szükségleteire válaszoló nevelés-oktatás koncepciójával egy másik interpretáció, mely a tömegesedésre adható jelenkori válaszként jelenik meg: a személyre szabott szolgáltatás és ezen belül az oktatás világában a *személyre szabott tanulás* koncepciója is – melyet később részletesebben tárgyalunk a tanulás értelmezésénél. Itt csupán arra érdemes felhívni a figyelmet, hogy az oktatás tömegesedésének problémáit, az egységes oktatás eredménytelenségeit e koncepció úgy látja kiküszöbölhetőnek, ha az egységes szolgáltatásokon, oktatáson belül személyre szóló megoldásokat keres, melyek mindig az egyén sajátosságaihoz, igényeihez és szükségleteihez igazodnak. A fenti szükségletalapú megközelítést tehát kiegészíti ez az elgondolás azzal, hogy nem annyira általánosan a gyermek szükségleteit hangsúlyozza, hanem a mindenkori egyén sajátosságait és eltérő tanulási útjait. Az eltömegesedett és egységes oktatási rendszereken belül ez az oktatáspolitikai koncepció a személyre szabottságtól várja az eredményesség megteremtését, melybe egyaránt beleérti az oktatás kiválóságát és méltányosságát is.

Ez azt jelenti koncepciónkban, hogy az iskolának nem egyszerűen a mindenféle gyereket kényszerűen befogadó intézménynek kellene lennie, hanem olyan iskolának, amely tudatosan és felvállaltan a mindenkinek megfelelő pedagógiai, tanulási környezet megteremtésére törekszik, felismerve az iskola tömegintézményként adott lehetőségeit. A számtalan szempontból eltérő (családi háttér, életkor, tapasztalat, előismeret, iskolához való viszony) gyerekekből összeálló osztályokban azt kellene az iskolának értenie és elfogadnia, hogy minden tanuló másban jó és másban szorul támogatásra. A csoport heterogén összetétele tehát nemhogy nem hátrány, hanem igazi előny, hisz a tanulás során az egyéni különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembe vétele gazdagítja a közösséget. Ráadásul, ha a közösség tagjainak sokféleségét hangsúlyozzuk, akkor valóban láthatóvá válik, hogy az egymástól való tanulásnak, az együttműködő tanulásnak milyen lényegi szerepe lehet a tanulók fejlődésében. Így nem az egyforma tananyagban, az azonos tempóban, az egyféle tanulási út biztosításában, hanem az egyes tanulók optimális fejlődésének elősegítésében rejlik a mindenki együttes oktatásának, és az ehhez kapcsolható esélyteremtésnek a lehetősége.

Ezen a ponton válik fontossá a harmadik fordulat az iskola értelmezésére vonatkozóan: az elmozdulás a **szelektivitástól a komprehenzivitás irányába**. A tömegesedésre adott válaszon túl itt az iskolát már a társadalmi mobilitás és egyenlőség előmozdításának intézményeként látjuk. A XX. század '60-as éveitől kezdve egyre nagyobb figyelmet fordítanak a tömegoktatásban megjelenő egyenlőtlenség problémájára. Felmerül az esélyegyenlőség

biztosításának kérdése. A reformpedagógiák korábbi pedagógiai jellegű kritikái mellett megjelenik egy másfajta iskolakritika is. Erőteljes kritika éri az iskolát abból a szempontból, hogy alapvetően az egyenlőtlenségek reprodukálásának, a status quo fenntartásának a helye, többek között egy kispolgári hegemon kultúra közvetítésével (vö.: Bourdieu, 1974). Erre a kritikára igyekszik válaszolni a komprehenzív iskola. Ez a szelektív iskolával állítható szembe, és alapvető tulajdonsága, hogy mindenkit befogad, nem válogat a tanulók között.

Úgy tűnhet, hogy a komprehenzivitás egységes, jól körülhatárolt fogalom, és alapvetően praktikus meghatározható a jelentése: mindenki befogadása szelekció nélkül. Ez a kép azonban némi módosításra szorul. Egyrészt a megvalósítási formák nagyon különbözőek lehetnek, és a teljes 12 évfolyamos komprehenzivitás (amely valójában kiküszöbölhetné a szelekciót), a közoktatás 12 éve alatt, belül differenciálódó, közösségi iskola modellje nagyon ritka, s nem vált sehol rendszerré. A komprehenzivitás pedig rendszerbeli sajátosságként működik jól, nem akkor, ha szórványosan egy-egy ilyen iskolát létrehoznak, hiszen célja pontosan az egyenlőség, egyenlő hozzáférés biztosítása, amelyet nem tesz lehetővé az alapképzés után sokszor szelektív rendszer. Másrészt jól látszik, hogy sem a komprehenzivitás filozófiája sem a mögöttes pedagógia nem volt a reformok során mindig alaposan tisztázva, és az utóbbi évtizedekben pontosan ennek a tisztázási folyamatnak a sürgetése érzékelhető többfelé, mely nélkül nem tud fennmaradni a komprehenzív oktatás. Több helyen (pl.: McLeskey és Waldron, 2006) ma már nem a rendszerek komprehenzív reformjáról beszélnek, hanem az iskolák, helyi iskolahálózatok komprehenzív fejlesztéséről, innovációjáról, amely az egész iskola befogadóvá alakításáról szól, s nem felülről lefelé építkező reform.

Míg Magyarországon nem tudott (szinte még szporadikus, alternatív kezdeményezés-ként sem) megtelepedni a komprehenzív iskola, addig Loránd Ferenc (1997) meghatározó tanulmánya, mely épít a német Integrierte Gesamtschule hagyományára, egy olyan alaposan végiggondolt pedagógiai koncepciót vázol fel egységes iskola néven, melynek kulcsszavai: a strukturális egységesség, a belső differenciálás, a demokratikusság, az értékelés átalakítása (Loránd, 1998; Nahalka, 2004). Érvényesnek tűnik továbbá mindezzel kapcsolatban Mihály Ottó (1999b) esélyegyenlőségről szóló tanulmányának meglátása, mely a „mindenkinek különböző útra van szüksége” elvét mutatja be: azt, hogy az egyenlőséghez az egyenlőtlenségen keresztül vezet az út. A komprehenzív iskola akkor tudja betölteni feladatát, ha valóban mindenki iskolájává tud válni.

A komprehenzivitás az adaptív-elfogadó iskolakoncepcióhoz nagyon közel álló modell, különösen a Loránd Ferenc által nálunk is ismertté tett komprehenzív iskola. Az adaptív-elfogadó és a komprehenzív koncepció közötti kapcsolódások és különbségek három ponton markánsak. Egyrészt az *adaptív-elfogadó iskolakoncepció merít a komprehenzivitás hagyományából*, de ezzel egy időben tovább is gondolja azt, az adaptivitással mintegy kidolgozottabb pedagógiai-szakmai modellt nyújtva a mindenki számára jó (bennfoglaló, komprehenzív) iskola számára is. A sokféleképpen értelmezhető, némileg üres komprehenzív rendszermodell így tölthető meg konkrét pedagógiai tartalommal. Másrészt az *adaptív-elfogadó*

iskolamodell nyilvánvalóan nem vállalja fel olyan módon a komprehenzivitás kérdését, hogy az egész iskolarendszer átalakulását mozdítsa elő (ami, mint láttuk, a komprehenzivitás eredményességének feltétele lenne), legfeljebb a helyi, alulról szerveződő komprehenzív hálózatok fejlődéséhez tud hozzájárulni, hiszen az alulról építkezés alapelveihez a fejlesztésben. Végül az adaptivitás koncepciójában – miközben szorosan kapcsolódik a komprehenzivitáshoz – nevéből adódóan némileg máshol vannak a hangsúlyok: például jobban kiemelkedik a környezethez, tanulókhöz való alkalmazkodás; a tanulás középpontba állítása; az innovativitás, a szüntelen alakulás szempontjai.

Itt mindenképp megemlítendő még az inklúzió hagyománya is, bár ennek gondolata már átvezet majd a jelenkor kihívásaihoz. Az inkluzív iskolák szintén mindenki iskolájaként határozzák meg magukat. Kialakulásuk azonban nem a társadalmi egyenlőtlenséggel kapcsolatos problémákban gyökerezik, hanem a sajátos nevelési igényű tanulók és a speciális (gyógypedagógiai) nevelés kérdéskörének átértelmezéséből született meg maga az inkluzivitás koncepciója, amely számos ponton hasonlóságokat mutat a szintén a differenciáló, egyéni sajátosságokat középpontba helyező komprehenzív felfogással és gyakorlattal.

Az inklúzió a diszkriminációmentesség, az esélyegyenlőség és méltányosság társadalmi kihívásaira adott reakcióként jelent meg, és a pedagógiában is jelentős szemléletváltást eredményezett. Az inklúzió nem csak pedagógiai személet, annál messzebbre nyúló hatása van (például a szociológiára vagy a politikára vonatkozóan). Az inkluzív személet éppen rendszerszerűsége miatt lehet jelentős hatással a pedagógiára; mind az elméletek, mind a gyakorlatok terén új szempontokat vezet be, befolyásolja az iskolák működését és az oktatási törekvéseket stb. Hosszú távú hatása, jelenléte, a változásokat ösztönző szerepe az inklúzió folyamatjellegére vezethető vissza; az inklúzió ugyanis Bürli (1997; idézi Réthy, 2002, 293. o.) szerint „tendencia jellegű lehetőség és nem abszolút, egyszerre elérhető állapot, egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány”. A pedagógián belül is a posztmodern felfogáshoz kötődik a legszorosabban, ami megmutatkozik többek között az autoriter nevelés lebontásában, a bürokráciaellenességben, a plurális szemléletmódban és a különféle irányzatok relativizálásában is (Bleidick, 1994; idézi Réthy, 2002, 288. o.). *Az inkluzivitásban benne rejlik a kategóriák (mint pl. SNI, hátrányos helyzetű, tehetséges) és a kategorizáció fölülmúlásának a gondolata is, amely e projekt egyik kiemelkedő koncepcionális eleme (lásd erről bővebben a 7. fejezetet).*

Az inklúzió értelmezését ma is számos tényező, kérdés nehezítheti. Az inklúzió például az egyes országok törvényi szabályozásában és oktatáspolitikai törekvéseiben különbözőképp jelenik meg. Egy ilyen, számunkra fontos különbség például az, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók körét hogyan definiálják. Hazánkban a sajátos nevelési igényű tanulók és a hátrányos helyzetű tanulók a közoktatási törvényben külön csoportot alkotnak, holott más országokban a sajátos nevelési igényű a hátrányos helyzetű diákok körére is kiterjed. Ezért a hazai gyakorlatban sokszor „a sajátos nevelési igényű gyermekek inklúziójáról” beszélnek, azt sugallva ezzel, hogy az inklúzióknak különböző típusai lehetnek. De nemcsak

a sajátos nevelési igény fogalmában, hanem az inklúzió folyamatában, az inkluzív szemlélet terjedésében és gyakorlatban való megjelenésében is eltérések tapasztalhatók (vö.: Koczor és Németh, 2010a). További nehézséget jelent az inklúzió megértésében, hogy az egyes szakemberek (például pedagógusok, gyógypedagógusok, oktatáspolitikusok) szakmájuk, tudományterületük szemszögéből különbözőképp gondolkodnak az inkluzivitásról. Nem az alapelvek, hanem például az érintettek köre vagy az alkalmazandó és hatékony stratégiák tekintetében. Ahogy Watkins (2007, 16. o. idézi Koczor és Németh, 2010, 7. o.) is kijelenti: *„...ma már világos, hogy a befogadás jóval szélesebb réteget érint, amelyek kiszolgálattottak a kirekesztésre, mint akiket eddig mint speciális oktatási igényű tanulókat azonosítottak”. Az inkluzív szemlélet legfontosabb hozadéka a koncepciónk szempontjából az, hogy a tanulók sokféleségére való tudatos odafigyelést tekinti minden pedagógiai tevékenység kiindulópontjának. Így az inkluzív szemlélet és gyakorlat már nemcsak a gyógypedagógiai szempontból releváns sajátosságokra fókuszál, hanem a tanulóra és minden sajátosságára, legyen az valamilyen gyógypedagógiai támogatást igénylő hátrány vagy etnikai, kulturális stb. identitás (az identitás értelmezéséről lásd részletesebben a 3. fejezetet).*

2.2.2. SZEMBENÉZÉS A JELENKOR KIHÍVÁSAIVAL

Az iskola nemcsak a múltjából, a múltbeli értelmezésekből tanulhat, hanem az is tanulási folyamatának része, hogy fölismeri a jelen kihívásait és igyekszik rá válaszolni, keresve jövőjének útját. Ahogyan fentebb már jeleztük, a mai (modernitásban gyökerező) iskola előtt álló egyik legnagyobb kihívást valószínűleg a **posztmodernitás** jelenti. Nem vállalkozunk itt a fogalom meghatározására, a körülötte zajló viták leírására, csupán néhány, a pedagógia szempontjából fontos hívószót adunk meg mint a pluralitás, a nagy (világmagyarázó) narratívák helyett a „helyi” történetek jelentősége, a kérdésföltevés, s ezért a szüntelen lebontás igénye, a személyiség tartalmainak és kibontakozásának kérdése, hatalomellenesség, töredezettség, virtualitás, individualitás, kultúrtörténeti kontinuitás és a kultúra komplexitása, a felgyorsult változások. A posztmodernitás egyrészt társadalmi változás eredménye: és modernitás jól szervezett, strukturált társadalmi kontextusa utáni, megváltozott állapotra utal, amely töredezettebb, individualizáltabb, felgyorsult, jelek és szimbólumok hatják át, amelyben a reálissal szemben a virtuális értékelődik föl stb. Másrészt a posztmodernitás utal arra a szellemi változásra is, amely a viág másfajta megközelítését (más világértelmezést, filozófiát) hozza magával. A modernitás fejlődésmérsénye, a társadalmi jó egyértelmű meghatározhatósága, a módszeres változtatás lehetőségeibe vetett hit kérdőjeleződik meg, és általában a nagy, értelmet adó elbeszélések érvényessége. A posztmodernitás egyik legfontosabb kulcsszava a megkérdőjelezés: a korábbi értékek, egyértelműnek tekintett értékdimenziók, intézmények, hatalmi tényezők megkérdőjelezése, amely teret enged az új és „kis” narratíváknak (egy-egy helyi közösség elbeszélése, értelmezése; eddig elnyomott

kultúrák hangjának érvényesülése; stb.). Az intézmények megkérdőjelezésének természetesen az iskola is céltáblája lesz: a társadalmi változások nyomán amúgy is meggyengült szocializációs intézményt (a sokféle szocializációs terep közül: pl. szubkultúrák, média, internet stb. csupán az egyik) létében nevelésfilozófiai oldalról is kihívás éri, ha megkérdőjeleződik a modernitás eszménye az iskoláztatás társadalmi fontosságáról. Sőt maga a nevelés, a másik emberre kifejtett tervezett hatás is kérdésessé válhat (Zrinszky, 1993). Szintén posztmodern jellegzetesség, ami erősen érvényesül saját kutatásunkban is: az értelmezésre, a diskurzusokra figyelés, a szövegekre és interpretációkra koncentráló ún. diszkurzív (a társadalmi „beszédmódokra” figyelő) megközelítés (lásd az 1.1. alfejezetben az interpretatív szemlélet magyarázatát).

Úgy véljük, hogy a posztmodern (posztindusztriális) kor a gazdasági és a társadalmi struktúrák változó jellegének jobban megfelelő iskolamodell(ek)e)t „követel”. Ezzel az iskola általánosan értelmezett funkciója lényegesen megváltozik a XXI. században, hiszen nem a tudás egyedüli forrásaként kell megjelennie, s talán nem is egyforma célokkal és megoldásokkal. A (társadalmi és pedagógiai) autoritás hagyományos formái problematizálódnak, ez pedig az intézmény, a pedagógus új szerepét és az értékközvetítés új, közösségibb útjait kívánja meg. Megkérdőjeleződik az iskola által közvetített monolit (egyedüli, változtathatatlanak tűnő, szilárd) középosztálybeli kultúra egyeduralma, ami a populáris kultúrával való párbeszéd kikerülhetetlenségét hozza magával az iskola közegében is (vö.: Giroux, 1994). Az ifjúsági kultúra önállóodásának jelensége (vö.: Gábor, 1992) új (versengő) szocializációs terepeket teremt, s – ahogy fentebb utaltunk rá – az iskolának szembesülnie kell azzal, hogy a média, a szórakozás, a szubkultúrák vele egyenrangú, sőt néhol erősebb „pedagógiai” tereppé váltak a fiatalok életében. A virtualitás az identitás felépítésének új útjait teszi lehetővé, a kapcsolati hálózatok új formáit hozza létre, és olyan aktív, konstruáló folyamatokat implikál (videoválaszok, blogok, saját honlapok, szüntelen átértelmezések), melyek idegenek egyfajta hagyományos iskolai identitásfelépítéstől és tanulástól. Többen kiemelik ezenkívül a fiatalok fogyasztóvá nevelésének kapitalista tendenciáját is: a márkák, a divat, a reklámok, a sugallt életmódok, szükségletek és a piac által generált identitások felépítésével (Steinberg és Kincheloe, 1997). Mindezen jelenségek egy részének hatásait kutatja számos nagyobb nemzetközi vizsgálati irány is, például:

- a viszonylagosság, a bizonytalanság kezelésének igénye, a különböző változási, fejlődési utak elfogadása és az innovációk serkentése köszön vissza például az OECD *Schooling for Tomorrow* programjában (Schooling..., é. n.);
- a tanulási környezet szerepének felismerése jelenik az OECD CERI „Innovatív tanulási környezetek” (OECD CERI, 2008) című programjában, melynek célja, hogy az optimális tanulási folyamatot támogató innovatív tanulási környezetek sajátosságait tárja fel, s bizonyítékokat keressen ennek igazolására.

A posztmodern kihívásokra sokféle válasz adható, és az OECD fent említett programjaihoz kapcsolódó újabb kiadványok is arra törekednek, hogy különféle helyi utakat

mutassanak be, ne valamiféle egységes, végleges választ. Természetesen léteznek általánosabb, átfogóbb válaszok, utak is. Ezek közül fentebb már láttuk az alternatívitást és annak kritikáját. A különféle válaszok nem csupán a jelenről szólnak, hanem előre vetítik a jövőt is, ezért számos kutató beszél az iskola jövőjével kapcsolatban különféle forgatókönyvek (scenarios) lehetőségéről, így az OECD egyik kiadványa is (A jövő iskolája OECD projekt, 2007).

Az egyik a forgatókönyvek közül az, hogy az iskola megszűnik, és szerepét egy demokratikusan működő társadalmi hálózat veszi át, amelyben mindenki szükségleteinek, igényeinek megfelelően tanulhat. Miközben elismerjük, hogy az antipedagógiák nagyon jogos és komoly kérdéseket vetnek fel az iskolával kapcsolatban, amelyekkel jó szembesülni egy olyan kritikai jellegű koncepció esetében, mint az általunk kidolgozandó adaptív-elfogadó modell, úgy véljük ugyanakkor, hogy az iskola több évszázados intézményének a teljes kihagyása a társadalmi életből, nem tűnik ma megvalósítható, adaptív válasznak, és a homeschool mozgalom is csak szórványos jelenség maradt. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójához legközelebb eső két forgatókönyv talán a 2. és a 3.: „A tanuló szervezetként működő iskolák”;⁷ „Alapvető társadalmi központként működő iskolák”⁸ (A jövő iskolája OECD projekt, 2007, 29. o.). De fontos látnunk, hogy koncepciónk nem egy jövőbeli forgatókönyvet akar felvázolni, hanem egy nagyon aktuális, nyitott választ kínál a jelenben, amely természetesen a jövő felé mutat. Az adaptívitás maga is egyfajta válasz a posztmodern kihívásra, sőt maga is egy posztmodernnek tekinthető koncepció, hiszen – ahogyan később e tanulmányban kifejtjük – alapját pontosan a sokféleség és szüntelen változás elfogadása, értékek tekintése, rugalmas kezelése adja.*

A pluralitást, a decentralizált megoldásokat támogató posztmodern tér mellett az iskolák egyre inkább szembesülnek a **globalizáció** hatásaival is, melynek számos következménye van az oktatásügyre nézve. Strukturális szinten ilyen például a már említett tömegesedés⁹ és/vagy heterogeneitás természetessé válása, a tanulási színtereken, amely jelenség együtt jár a minőségi oktatás mindenki számára való biztosításnak igényével. Ennek a konstellációnak pedig természetes következménye – a mostani pénzügyi recesszióval társulva – az elszámoltathatóság problémájának markáns megjelenése. Az évtizedek óta zajló kutatások során számos lista és mérés, sztenderd és norma született arról, hogy mit jelent a hatékony iskola, hatékony tanár, vagy épp mitől eredményes az iskola (pl.: Coleman et al., 1966; Reynolds és Teddlie, 2000; Lannert és Nagy, 2008;). Megfigyelhető tehát az oktatási reformok egyfajta „globalizációja” is többek között a nagy nemzetközi mérések nyomán. Közös megfogalmazások, közös kulcsszavak, mint a tudástársadalom, információs társadalom, a kompetenciák,

7 A sokféleségre építő, kísérletező, újító iskolák képe jelenik meg ebben a forgatókönyvben, melyek az egész életen át tartó tanulást alapozzák meg a tudásgazdaság igényeinek megfelelően.

8 E forgatókönyv szerint a helyi közösségek szerepe erősödik meg, amelyek tanuló közösségekké válnak, és felelősséget vállalnak a tanulás folyamatáért. Ezen a módon formális iskoláztatás és a tanulás egyéb formái közötti különbségek, éles határok elmosódnak.

9 S az ezzel párhuzamos megjelenő demográfiai krízis.

a tanulásközpontúság. Kétségtelen az is, hogy a konstruktivizmus a tudományosan megalapozott változások egyik ideológiai motorja manapság.¹⁰

További probléma a globális reformtörekvésekkel kapcsolatban hogy az iskolai eredményességhez kötődő leírások, kezdeményezések mögött gyakorta ott rejlik a hit egyfajta „szentesített” tudásról, amelyek tantervek, államilag engedélyezett tankönyvek és vizsgák formájában jelenhetnek meg. Ezek a mutatók pedig döntően a normatív elvárásokat erősítik, szélsőséges esetben némileg uniformizálják az iskolák világát. Sokan fogalmazzák meg ehhez hasonló módon a reformok, mainstream nemzetközi tendenciák problematikuságát. Például Popkewitz (2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy ezekben még mindig ott rejtőzik a nyugati „megváltás szemlélet”, amely ráadásul fölülről akarja megmenteni azokat, akik megmentésre szorulnak (pl. a lemaradókat). A szerző azt ajánlja, hogy nagyobb figyelmet szenteljenek a reformok mögötti diskurzusoknak, azok történeti beágyazottságának, s így relativizálják azokat, megnyitva az utat egy a szereplőket nem irányító, hanem azokat valóban figyelembe vevő változás előtt.

Ahogy már leírtuk, az adaptív-elfogadó iskola nem vonja és vonhatja ki magát teljesen a nemzetközi tendenciák (s azok magyar adaptációja) kontextusa alól, és számos kutatási eredményt, intézkedést beépített saját rendszerébe, miközben kritikus (relativizáló) is maradt. A fentiek alapján az adaptív-elfogadó iskola projekt nem tartja kizárólagosnak azt a „modell” sem, amit megismerésre kínál az oktatás szereplőinek, sőt már a megalkotása során is mindvégig érvényesíteni kívántuk a pluralitás, a helyi igényekhez való alkalmazkodás gondolatát (Popkewitz, 2000).

A globalizáció mellett mindenképp rögtön megemlítendő a már felidézett „lokalizáció” jelensége, vagyis a helyi tényezők megnövekedett szerepe a jelenkori társadalmakban. Többen a két folyamat teljesen együttes, egymásba játszó működéséről: a „glokalizációról” beszélnek. Ez magával hozza az iskolák számára a saját értékvilág kialakításának követelményét, a helyi társadalommal való aktív kapcsolatot és az ily módon folyamatosan alakuló saját, nyitott, új (intézményi) identitás formálását. A szociológiai kutatásokban egyre többet beszélnek a lokalizációs jelenségről, miközben a neveléstudomány talán még nem vetett eléggé számot vele, és jelenleg inkább a globális tendenciák hullámai között mozog. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepció mindenképpen olyan utat kínál, amely hangsúlyosan, kiemelten kezeli a helyi értékek, helyi társadalom, helyi „világ” tényezőit az iskolai innovációban. Talán előzetesen elmondható – és ez az eddigi felvetésekből is kirajzolódik –, hogy az adaptivitás posztmodern fogalmának jegyében e koncepcióban kiemelten jelenik meg a lokalizációhoz köthető adaptivitás, azért is, mert egy iskolamodellről van szó, és nem iskolarendszerhez kötődő koncepcióról.*

10 Mindemellett látnunk kell azonban, hogy egy (nemzetközileg) mainstream ideológiai háttér mellett mind a szakirodalomban, mind a gyakorlatban számos megközelítés és elképzelés él a nevelés-oktatás kérdéséről. Leegyszerűsítően három ideológiai irányt megjelölve például: a morális nevelést és a hagyományokat középpontba állító konzervatív; a jogokat és szabadságot kiemelő liberális (illetve a piachoz közelítő neo-liberális); valamint a társadalomkritikát gyakorló, egyenlőségre törekvő baloldali szemléletek egymás mellett élnek, és sokszor kimutathatóak a magukat ideológiailag nem besorolni szándékozó szerzőknél is.

A mai kihívások közül nem elhanyagolható a tény, hogy egyrészt az európai társadalmakban egyre több eltérő kultúrájú személy és csoport jelenik meg, másrészt, hogy a társadalmak ma erősebben szembesülnek saját belső kulturális differenciáltságukkal. A korábbi (többé-kevésbé) egységes kultúrájú társadalom képe (illúziói) is darabokra tört. Ez a **multikulturális társadalom** kihívása, amelyre egy interkulturális nevelési koncepció adhat választ.

Nemcsak a kulturális sokszínűség jelent sajátos kihívást az iskolák számára, hanem általában a heterogeneitás, különféle csoportokra vonatkozóan. A nemzetközi szakirodalomban az utóbbi évtizedekben megjelentek bizonyos *új csoportok*, „kategóriák”, amelyekkel kapcsolatban az „iskolának dolga van”, amelyekre az iskolának figyelnie kell. Egyrészt olyan csoportokról van szó, amelyek valóban újak, mint például a *bevándorlók*, akiknek a jelenléte különösen az európai iskolákban számos új kihívást eredményez, vagy az újonnan egyre jobban terjedő *ifjúsági szubkultúrák*. Másrészt azonban olyan csoportokról, identitásokról is szó van, amelyek eddig is jelen voltak az intézményekben, csak kevés figyelmet szenteltünk nekik (s egy más megközelítésben a szubkultúrák ide is sorolhatók). Ilyenek az *iskolából lemorzsolódó tehetséges tanulók*, a *meleg fiatalok* és a *nők*. A nők (lányok) iskolai helyzetéhez kapcsolódóan általában a gender szempont megjelenése az iskoláztatáshoz kötődően fontos nemzetközi trend (Measor és Sikes, 1992; Paechter, 1998). A meleg fiatalokkal mint „láthatatlan” kisebbséggel kapcsolatban pedig nemcsak számos tanulmány és kutatás született az utóbbi évtizedekben (Harris, 2008; Takács, 2006) – miközben nálunk még mindig tabutémának számít jelenlétük –, hanem több ország oktatáspolitikájába is bekerült a meleg tanulók védelme és a homofóbia-ellenes intézkedések. Ez utóbbi kérdés – többek között – ráirányította a figyelmet arra, hogy a tanulók gyakran ki vannak téve a bullyingnek (zaklatásnak), a direkt vagy indirekt iskolai megkülönböztetésnek, és minden iskola állandó feladata, hogy elősegítse: az intézmény minden tanuló számára biztonságos, befogadó légkörű, hátrányos megkülönböztetés nélküli hely legyen. Mindez pedig jól beilleszthető általában is a kisebbségek és az iskola viszonyának, valamint az anti-dizkriminációnak a kérdéskörébe, amelyhez támpontot adhat az Európai Unió Antidiszkriminációs Törvénye (EU Anti-Diskrimination Law, 2005), amely 8 kiemelt kategóriát sorol fel, és tiltja meg a diszkriminációt: a nemzeti hovatartozás, a nem, a részleges vagy ideiglenes munkavállalás, a faji vagy etnikai származás, a vallás vagy a hit, a fogyatékoság, a kor és a szexuális orientáció alapján.

Végül itt, a jelenkori helyzet elemzéséhez kapcsolódóan is fontos kiemelni ismét, hogy a marginalizáció, a növekvő *egyenlőtlenségek*, a kisebbségi csoportok kirekesztése stb. továbbra is meglévő probléma az iskolai oktatás számára. Az egyenlőtlenség kihívására egyfajta rendszerszintű válaszként már bemutattuk a komprehenzív iskola modelljét, s annak kapcsolatát az adaptív-elfogadó koncepcióval, de a későbbi értékekről szóló fejezetben kiemelt kritikai pedagógia, szociális konstruktivizmus és személyre szabott tanulás további termékenyítő válaszutakat mutat fel erre az égető problémára.

2.2.3. ELMÉLETI ALAPOK

Két elméleti megközelítés teremtett kontextust elképzeléseinknek, amelyek jól kapcsolódnak a fent megfogalmazott érték koncepcióhoz – az *identitásalakítás, az adaptivitás, a tanulás-központúság, a közösségiség és a kategóriák megkérdőjelezése* –, és egyfajta hidat képeznek a posztmodern kritikus, megkérdőjelező és a modernitás fejlődést középpontba állító szemlélete között, valamint kiemelik a társadalmi közeg és a közösség szerepét, szemben egyfajta jelenkori individualizmussal. A két elméleti irányzat a szociális konstrukcionizmus, konstruktivizmus és a kritikai pedagógia.

Ennek értelmében egész koncepciókon végigvonul az a megközelítésmód, amely a világot, a pedagógiai valóságot egyrészt történetiségében, másrészt nem mint valami készen adottat és megismerhetőt szemléli, hanem mint **társadalmi konstrukciót**. Tudatában vagyunk annak, hogy az iskola, a gyermek, a nevelés stb. mind csakis e fogalmak értelmezéseinek keresztül hozzáférhetők számunkra. Ez azt jelenti, hogy – megközelítésünk szerint – nem határozható meg AZ iskola, A gyermek, A nevelés, hanem csak azt tudjuk leírni, hogy milyen társadalmi diskurzusok alakítják, sőt konstruálják meg e fogalmakat. Jól látszik ez a korábbi fejezet reflexív-interpretatív elemzéseiben. Ennek a megközelítésnek az egyik fontos dimenziója, mondhatni egyik arca a 1.1. alfejezetben kifejtett interpretatív szemlélet, amelyet a társadalmi-történeti szempont aláhúzásával egészül itt ki. Ezt a szélesebb megközelítést több címkével illeti a szakirodalom: az egyik ezek közül a **szociális konstrukcionizmus** (Burr, 2003). Eszerint ahogyan megértjük a világot, az nem a tárgyaktól függ, hanem bonyolult szociális folyamatok és interakciók, értelmezések következménye. A valóság konstrukció, a szociális jelző pedig azt emeli ki, hogy nem az egyén építi fel azt, hanem társadalmi folyamatok, értelmezések, amelyektől nem lehet teljesen függetlenedni, viszont rá lehet kritikusan e folyamatokra kérdezni. A szociális konstrukcionizmus – mely tág értelemben magába foglalja a kritikai elméletektől kezdve a foucault-i diskurzuselemzésen át a posztstrukturalista és feminista megközelítésekig a mai posztmodern elméletek széles palettáját – egyik sajátossága, amely ebben a könyvben is megjelenik, hogy rákérdez egyértelműnek vett fogalmainkra. E hozzáállásnak következményei vannak koncepciónk szempontjából is, és reményeink szerint az egyik újdonságát adja. E szemlélet ugyanis alapvetően relativizálja a „jónak” gondolt folyamatokat, megmutatja az ideológiai gyökereket, s beágyaz egy ilyen projektet is egy szélesebb, dinamikusan változó, alakuló világ kontextusába. Úgy véljük, koncepciónk pontosan e számot vetéssel lehet több, újabb. Nem arról van szó, hogy a neveléstudományban valami egészen újjal állnánk elő, hanem arról, hogy egyrészt a különféle egymás mellett élő, egymásra sokszor nem is reflektáló megközelítésekből egyszerre szeretnénk meríteni, másrészt ezt annak tudatában tesszük, hogy munkánk szintén történetileg és szituatíve beágyazott, vagyis nem az „igazságot” mondjuk ki, hanem inkább előrevivő kérdéseket teszünk fel, és így egy talán reflektívebben megrajzolt koncepciót alakíthatunk így ki. A szociális konstrukcionizmus egyfajta pedagógiai

fordításaként is értelmezhető a szociális konstruktivizmus¹¹. Ez az egyik mai mainstream oktatáseméleti irányzat, a konstruktivizmus sajátos változatának is tekinthető, amely a tudás közös konstrukciójának elgondolását a tanulás folyamatához kapcsolódóan is érvényesíti. Szakítani kívánunk ugyanis a tanulás egyéni konstrukciójának kizárólagosságával, a tanulási folyamatot egyéni és társas szintű konstrukciónak is tartjuk. A radikális konstruktivizmus adaptív tudásértelmezése sem tűnt számunkra kielégítőnek, mert véleményünk szerint az, hogy egy szituációban milyen tudás számíthat adaptívnek nem fogalmazható meg a társas, társadalmi szint nélkül. Ráadásul az adaptív-elfogadó iskola sokféle egyénje és közössége számára az identitás, a kapcsolatépítés és az egymással való dialógus, együttműködés szempontjából is a tudások közös konstrukciója válhat igazán adaptívvá. Erről bővebben az 5. fejezetben lesz szó.

Úgy véljük, hogy ez a közös tudásfelépítésre alapozó koncepció (ennek választása) olyan érték jellegű alapja lehet egy adaptív koncepciónak, amely megfelel mind a posztmodern kontextusnak, amiben élünk, mind az iskolával szemben mindig megjelenő etikai követelményeknek, s a fentebb már kifejtett rákérdezés etikáját hordozza.

A másik elméleti irányzat, a Magyarországon még kevésbé ismert **kritikai pedagógia**¹² bizonyos szempontjai is a szociális konstruktivizmus kontextusában épülhetnek bele az adaptív-elfogadó koncepcióba. Munkája során a brazil felnőttnevelő Paulo Freire¹³ – a kritikai pedagógia „atyja” – azt látta, hogy vannak olyan elnyomott emberek, csoportok a társadalomban, akik csöndre, némaságra vannak ítélve, mert hangjuk nem tud megszólalni a szociális közegben. E megalázott, dehumanizált emberek helyzetének leírásával kezdi könyvét (Freire, 1970/2000). Ők az eltárgyasultság szituációjában vannak, melyet a halál metaforájával ír le. A csönd egyik oka, hogy az elnyomottak sokszor magukban hordják az elnyomókat (elvárásaikat, céljaikat), s ezért sem tudnak kilépni helyzetükből. Ezt a szituációt kell Freire szerint megváltoztatni szembeszállva az elnyomókkal egy szeretet által vezérelt forradalommal. Az elnyomottak felszabadítása, emancipációja emberi mivoltuk kiteljesedését jelenti, s ez egyben megszünteti az elnyomók-elnyomottak halálos kettősségét a társadalmakban. Freire társadalmi elemzéséből levezetett pedagógiai koncepciója még egy ismeretelméleti, nyelvészeti modellre is épít. A világ megismerésének, együttes kutatásának folyamatoként írja le a tudásszerzést, formálódást. A tudás társadalmi konstrukció, nem a világ egyértelmű leképezése, tehát optimálisan a dialógusból épül. A dialógus lényege „a szó”, amely az akció és a reflexió kettősségét hordozza (értelmezi a világot, de alakítja is azt, cselekvő ereje van). Nem autentikus „a szó”, amely nem világot átformáló praxis is egyben.

11 A szóhasználat nem teljesen egyértelmű ezen a téren, de mi ezt a megkülönböztetést találtuk itt világosnak.

12 A kritikai jelző itt a társadalomkritikára utal, illetve kapcsolatba hozható a Frankfurti Iskola kritikai elméletével, amely Marx filozófiáját gondolja újra, és a valóság, a történelmi és társadalmi folyamatok értelmező, a hatalmi dimenziókat feltáró leírására épül, végső soron pedig az emberi emancipációt előmozdító gyakorlat (praxis) a célja (vö.: Horkheimer, 1937/1976).

13 Paulo Freirét, a kritikai pedagógia atyját, a nemzetközi szakirodalomban nagyon sokszor idézik, nálunk azonban szinte egyáltalán nem ismert. Fő műve Az elnyomott pedagógia (Freire, 1970/2000). Freire újraolvassa, újraértelmezi Marxtól egyrészt a Frankfurti Iskola interpretációját felhasználva, másrészt számos egyéb gondolati áramlatot integrálva könyvében.

Ennek fényében a freirei pedagógia szembehelyezkedik minden felülről jövő neveléssel, és azzal, amit ő az iskolai tudásközvetítésben „bankkoncepciónak” nevez. Ez a tudásra mint valamilyen egyeseknek meglévő tárgyra tekint, amelyet át kell nyújtani azoknak, akik nem tudnak. Ez a gondolat s a belőle fakadó cselekvés csak megerősíti az elnyomást, és nem teszi lehetővé a saját hang megszólalását. A nevelés-oktatás feladata nem az elnyomottakért tenni, hanem velük együtt dolgozni felszabadításukért. A lehetőség őbennük van. Freire elveti azt a gondolatot, hogy a tanár és diák kettősségében gondolkodjunk, a nevelés-oktatásban valójában a tanuló-tanár és a tanár-tanuló lép egymással dialógusba. A pedagógiai dialógus a világ megismerését és átalakítását mozdítja elő: az elnyomottal együtt ismeri fel az elnyomás okait, és megteremti azok felszámolásának lehetőségét. Ez a felismerési folyamat a híressé vált freirei „tudatra ébredés”: a *conscientização*. (Vö.: Mészáros, 2005). Freire számára nagyon fontos tehát a nevelés társadalmi közege, amelyet az iskola és pedagógia alakíthat: ezért nevezik ezt a pedagógiai megközelítést transzformatívnak (átalakítóknak) is. A társadalom, a „köz ügyének” és a pedagógiának a kapcsolatára vonatkozik Freire híres mondata: „A pedagógia legyen politikaibb, a politika pedagógiaibb”: vagyis a pedagógia figyeljen oda jobban a közéleti, társadalmi kontextusra (arra, hogy a pedagógiai kérdések mindig politikaiak¹⁴ is), a társadalom élhetőbbé alakulására; a politikai élet pedig legyen személyközpontúbb, párbeszédesebb, figyeljen oda jobban a fokozatosságra, a fejlődés és fejlesztés dimenzióira. Freirének számos követője akadt világszerte, különösen az Egyesült Államokban (pl. a kötetünkben is idézett Henry Giroux vagy Peter McLaren), és a kritikai pedagógia mint elméleti-gyakorlati megközelítés ismert és elismert a nemzetközi neveléstudományban.

Egy ilyen pedagógiai irányzat – különösen magyar közegben – ideologikusnak és rendkívül radikálisnak tűnhet. Ennek ellenére számos olyan pontja, kérdésfelvetése van, amely termékenyítő lehet egy adaptív-elfogadó koncepcióban akár hazánkban is. A dialógusról, ennek szerepéről a világ megismerésében és átalakításában hosszan ír Freire a művében. A szociális konstruktivizmussal teljes összhangban van ez a dialógust kiemelő koncepció, különösen, hogy a kritikai pedagógiában kiegészül az *empowerment*¹⁵ filozófiájával is, vagyis, hogy a pedagógiai folyamat résztvevői (pedagógusok, szülők, fiatalok) a saját (társadalmilag nem mindig érvényesülő) hangjukat érvényesít(hes)sék, megszólal(tha)ssák. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kiemelkedő pontja az empowermentre épülő dialogikus pedagógia,*

14 Mi sem mutatja jobban, hogy ez a társadalmi szemlélet mennyire nincs még jelen a pedagógiában, mint az, ahogyan a politikai kifejezésnek a magyar iskolai kontextusban legtöbbször pusztán pártpolitikai értelmezését ismerik, használják, és ezért furcsa lehet az iskola, nevelés és politika viszonyáról beszélni. A politika azonban sokkal több, mint az aktuálpolitikai történések. Politikai minden közéletet érintő kérdés, a társadalmi viszonyok igazságtalanságok kérdése, a hatalom problémája a társadalomban stb. Ezért beszélünk politikailag korrekt megnevezésekről, vagy az identitások politikai aspektusáról, és itt a pedagógia politikai természetéről.

15 Az empowerment szónak nagyon nehéz pontos, frappáns magyar fordítást adni. Ezért legtöbbször megtartják a szót ebben az angol formában. Olyan pedagógiai jellegű változást (illetve annak indukálását), vagyis „képessé tevést, választ” jelent, amely „hatalmat” ad annak, aki képessé válik valamire. Van tehát a szónak egy alapvetően társadalmi és emancipatorikus konnotációja. A személy egyfajta ráébredését is jelenti a saját erőforrásaira, erejére. Felismeri, hogy hatalma van arra, amire úgy gondolta korábban (egy elnyomott, marginalizált, hatalomból megfosztott pozícióban), hogy nincs. Az empowerment folyamatának következménye, hogy valójában is (nem csak gondolati szinten) hatalmat (az erővel és képességgel együtt) nyer, holott korábban nem rendelkezett ezzel. Az erő, képesség, hatalom szavak olyan összejátszását jeleníti meg az angol fogalom, amit magyarul nem lehetséges visszaadni.

amely demokratikusan teret ad a különféle hangoknak, nem hagyva, hogy az egyik elnyomja a másikat, miközben pontosan az elnyomással szembenállás világos etikai alapján alakítja azt a párbeszédre épülő közösségi közeget, amelyben az együttes fejlődés és tanulás lehetséges. A különféle értelmezések megteremtésében a hatalmi tényezők jelentőségéről sokszor feledkezik meg a pedagógia, s ebben a kritikai pedagógia szintén jó útmutató lehet az adaptív-elfogadó koncepció számára is. Végül az esélyteremtő komprehenzív modellt jól kiegészíti egy az esélyteremtést jobban a mindennapok pedagógiájára lefordító kritikai pedagógiai koncepció. A kritikai pedagógia tehát segíthet a komprehenzív modell tartalommal (konceptióval és gyakorlattal) való megtöltéséhez az esélyteremtő dialógus fenti megközelítésével.

2.3. AZ ÉRTÉKDIMENZIÓK

Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, hogy az öt értékdimenzió, amelyre koncepciónk épül, a hozott személyes érdeklődésünk és meglévő értékvilágaink, a szakirodalom tanulmányozása, a hazai kutatás és a közös reflexió együttes gyümölcse. Az alább bemutatásra kerülő értékek azonban együttesen rajzolják ki a koncepció körvonalait, egymással szorosan összefüggnek, így valódi jelentésüket csak egymással való kölcsönhatásukban nyerik el. E hálózatoság miatt gyakran éltünk az egyes fejezetekre, alfejezetekre történő utalással. Az értékek, melyek mentén a kötet további fejezeteiben a koncepciót bemutatjuk a következők.

2.3.1. AZ ADAPTIVITÁS

A fogalom az előző MAG-koncepcióból öröklődött erre a projektre, és átértelmezett központi fogalmává vált, pontosan azért, mert megközelítésünk az iskolát a fent vázolt változó kontextusban helyezi el, amire meglátásunk szerint az intézménynek a környezetre reagálnia kell válaszul. Az adaptivitás egyszerre fejezi ki a szüntelen változás, tanulás (innováció) és reflexió értékeit, és azt, hogy nem normatívan vezérelt, hanem reaktív, kereső, posztmodern jellegű válaszadásról van szó. Az adaptivitás ugyanakkor nem egyszerű alkalmazkodás – mint egy evolúciós megközelítés sugallná –, hanem folyamatos értékeket artikuláló interakció a környezettel. Vagyis a változás-reflexió-tanulás/innováció fogalmak dinamikus kölcsönhatásaként értelmeztük az adaptivitás fogalmát.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy könyvünkben két értelemben is használjuk az adaptivitás fogalmát. Egyrészt a 4. fejezetben részletesen kifejtett értékdimenzióként, amelynek rövid összegzését adtuk a fenti bekezdésben. E megközelítés inkább a fogalom szociális kontextusát értelmezi. Használjuk azonban az adaptivitást másképp is, mint az egész koncepció alapfogalmát, amiben már benne van a tanulókra, tanulásra vonatkozó, illetve „osztálytermi adaptivitás” jelentés is.

2.3.2. A TANULÁSKÖZPONTÚSÁG

Több kutató is hozta magával ezt a fogalmat korábbi kutatásaiból, ugyanakkor alapvetően az iskola tanításközpontú szemléletével való szembenállás kifejezője is ez az érték, mely a fent említett reform és alternatív pedagógiák szemléletéhez köthető, valamint az adaptivásban olyannyira fontos változás folyamatához (mely szüntelen tanulást implikál). De az elméleti alapjainkból is következik, hiszen jól köthető a világ hozzáférhetőségének, felépítettségének, és értelmezhetőségének a problémájához a konstrukcionizmus kapcsán, illetve a kritikai pedagógia „bankkonceptiót” elvető dialogikus tanulás koncepciójához is. Ami a magyar kontextusban külön kiemelendő, hogy a tanulás és közösség értékeinek összekötésére törekedtünk a szociokonstruktivista tanuláselmélet választásával.

2.3.3. A KÖZÖSSÉGISÉG

A közösségiség értéke a széttöredező posztmodernitásban próbál egy olyan értékdimenziót megjeleníteni, amely új módon, de a modernitáshoz is visszanyúlva az összetartozás, a kapcsolatok, a kapcsolódás, az együttműködés mentén beszéli el a pedagógiát. A posztmodernitáshoz köthető adaptivitás individualisztikus megközelítésének veszélyére adott reakcióként is értelmezhető ennek az értéknek a hangsúlya a koncepcióban, amely lehetővé tette számunkra, hogy az adaptivitást és a tanulást is közösségi dimenzióban koncipiáljuk. A kutatók mindegyike valamilyen módon kapcsolódott e dimenzióhoz korábbi kutatásai során, valamint a komprehenzivitás és a kritikai pedagógia magunkévá tett megközelítései is elvezettek a közösségiség értékdimenzióvá kristályosodásához.

2.3.4. A KATEGÓRIÁK MEGKÉRDŐJELEZÉSE

A konstrukcionizmus megközelítése rákérdez azokra a sémákra, amivel leírjuk és újraértelmezzük a világunkat. Hozzásegít, hogy fölfedezzük azt, hogy fogalmi gondolkodásunk során ugyan szükségszerűen kategóriákat állítunk fel, de ezeket újra és újra le is kell bontanunk, mert soha nem maga a valóság az, amit ezek kifejeznek. A koncepció két fontos alapszemlélete (a kritikai pedagógia és az inklúzió) is a kategóriák megkérdőjelezésének fontosságára mutat rá. A kritikai pedagógia felhívja a figyelmet arra, hogy a kategóriák veszélyesek, mert elnyomók lehetnek. Az inklúzió szemlélete pedig a tanulókra vonatkozóan akar a kategóriákon túllépni mindenki befogadását, elfogadását és sajátosságainak meglátását, s az ezeknek megfelelő pedagógiát középpontba állítva. Az eleinte csak egyfajta háttérgondolatként jelenlévő érték egyre erősebben lépett elő önálló értékdimenzióvá, különösen, amikor azt tapasztaltuk, hogy úgy tűnik, az iskolai gyakorlatban erre tudtak a kutatott intézmények a legkevésbé reflektálni, erre fordították a legkevesebb figyelmet.

2.3.5. AZ IDENTITÁSALAKÍTÁS

E fogalom csak a koncepció kidolgozásának e végső szakaszában lépett elő értékdimenzióvá. A korábbi írásainkban még csak egy mindent átfogó háttérként jelent meg annak fontossága, hogy az iskola alakítsa saját identitását interakcióban a tanulók identitásának alakításával. A reflektív albumok készítése közben szembesültünk vele, hogy milyen fontos is az iskola identitásának kérdése az intézményi gyakorlatban. Az adaptivitás folyamata valójában a kik vagyunk?, mi az iskola?, „ki” az iskolánk? kérdések folyamatos föltételére és megválaszolására épül. Végül e kötet írása közben szembesültünk vele, hogy ez ugyanúgy egy kiemelkedő értéke a koncepcióknak, amit ugyanúgy be tudunk mutatni, mint a többi (esetelemzéssel, kérdésföltévekkel, elméleti fejtegetésekkel). Bár ez az „utolsó” időrendben az értékek közül, mégis ezzel indítjuk a koncepció részletes bemutatását, jelezve, hogy alapozó, átfogó jellege van az identitás kérdéseinek.

2.4. ADAPTÍV UTAK

Az előző fejezetekben azt a folyamatot mutattuk be, ahogy a koncepció ma sarokpontjának tekinthető öt alapértéke az elméleti elemzések és a hazai kutatások, és a feldolgozó kutatói eszmecserék, illetve közös írás hatására formálódott, most pedig e folyamat pedagógiai gyakorlatra vonatkozó egyik fontos meglátását, s egy új fogalom megszületését foglaljuk össze.

A folytonos változás lehetősége, a végleges, lezárt iskolamodell elutasítása azt eredményezi, hogy az egyes jellemzők, s további aljellemzők mindig változhatnak intenzitásukban, nem bonthatók igen/nem kategóriákra, hanem egy kontinuum valamilyen pontján helyezhetők el. A mindennapi gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az adott iskola gondolkodik és cselekszik a koncepció értekei, az általa választott szempontok mentén. A lényeg nem az, hogy mindegyik szempontból 100%-ot teljesítsen egy iskola, igaz, hogy az egyes paraméterek együttesen, egymással összefüggésben biztosítják az adaptivitás, elfogadás teljességét. A cél, hogy minél több, *az adaptív-elfogadó iskolát jellemző értéket fontosnak tartson egy intézmény, s ennek érdekében tegyen is lépéseket.* Mondhatnánk azt is, hogy itt nincs igazi végcél, hanem az úton haladás, az adaptivitáson való gondolkodás és az ezért való cselekvés folyamata maga a cél.

Könyvünkben az mutatjuk be, hogy melyek azok a tényezők, amelyekre e cél elérése szempontjából különös figyelmet érdemes fordítani, s hogy mai tudásunk szerint melyek az ezekre adható adaptív pedagógiai válaszok. Nem hisszük, hogy van egy vagy két kizárólagosan jó megoldás, úgy véljük, hogy jól körülhatárolt értékek jellemeznek egy adaptív-elfogadó iskolát, melynek eléréséhez *sokféle út vezethet a helyi kontextustól függően* (lásd részletesebben 3.1. alfejezet). Az iskolának azonban tudatában kell lennie ezeknek az értékválasztásoknak, saját társadalmi, pedagógiai kontextusában kell meghatározni az adaptív-elfogadó

iskolává válás folyamatát, azt hogy mit tekint már e cél irányába mutatónak („jó gyakorlatnak”), s milyen lépéseket kíván még tenni ezért.¹⁶

Ebben a koncepcióban azonban kerüljük a jó gyakorlat kifejezést, mert több szempontból idegen koncepcióunktól. Egyrészt elismerjük és fontosnak véljük annak szerepét, hogy az iskolák azonosítsák, értelmezzék gyakorlatuk erősségeit, és azokat akár implementálják vagy egy közös tanulási folyamat részévé tegyék. Problematikusnak véljük azonban – s a jó gyakorlat kifejezéshez ezek az interpretációk tapadtak –, ha azt sugalljuk, hogy:

- a gyakorlatok kontextusfüggetlenek, vagyis reflektálás, elemzés, értelmezés nélkül átvehetők,
- egy abszolút normához képest skálázhatók a gyakorlatok – jó, kontra nem jó –, ezzel is megerősítve azt a gondolatot, hogy a gyakorlati megoldások önmagukban minősíthetők, vagyis függetlenek az adott pedagógiai szituációtól,
- az egyes fejlesztések függetlenek a pedagógiai folyamat más hatásrendszereitől, így lezárhatók,
- a pedagógiai fejlesztések jó nem jó dimenziókban értelmezhetők,
- a „jó gyakorlatok” áruba bocsájthatók, s piaci elemmé tehetőek.

A projekt egyik eredményének tekinthető, hogy a jó gyakorlatok bevett koncepciója helyett az „adaptív utak” fogalmát dolgoztuk ki. Ez arra utal, hogy minden intézményben vannak olyan folyamatok, amelyek az adaptívvá válás részei. Nem egyszerűen lezárt, jól körülírható modellekről van szó, átadható gyakorlatokról, hanem nyitott, változó, átértelmezhető utakról. Ez azt is jelenti, hogy ezekben jelen van az úton levés dimenziója is: az útkereséssel, a hibákkal, a változásokkal. Az ilyen adaptív utak leírása és megosztása sokkal termékenyebb lehet az iskolafejlesztés és a többi iskolával való együttműködés számára. Ez egyben egy pozitív, a tanulási folyamatot előtérbe állító fejlesztés garanciája is lehet, amely nem a kész eredményeket nézi, és nem a még hiányzó felől közelít, hanem az úton levést, a folyamatos tanulást hangsúlyozza.

¹⁶ A pedagógiai programok elkészítésekor is ez volt az egyik igazán nagy kihívás és feladat az iskolák számára (Pöcze – Trencsényi, 1996), itt mindezt az adaptív-elfogadó iskola perspektívájából kellene most megtenni.

3. AZ ISKOLA ÉS A TANULÓK IDENTITÁSA

3.1. AZ IDENTITÁS MINT ÉRTÉKTELÍTETT KULCSFOGALOM

Az identitás kérdése olyan kiemelkedő központi eleme koncepcióknak, amelyet szintén az értékek témakörébe tartozónak vélünk. Maga az identitás a köznyelvben és a pszichológiai-pedagógiai szakirodalomban is használt kifejezés, amely önmagában természetesen nem érték. Áttételes értelemben mi mégis úgy beszélünk az identitás témaköréről mint értékdimenzióról, hiszen ugyan az identitás maga nem, de az **identitásra fordított figyelem**, annak tudatos alakítása már értékhordozó, s ilyen értelemben tekintjük az identitás fogalmát érték-telített kulcsfogalomnak. Szeretnénk ezzel a választással aláhúzni, hogy mennyire jelentőségeltjes az identitás megalkotása és szüntelen újraalkotása mind az intézmény, mind a személy életében. Az identitás alakulásának, illetve konstruálásának kérdése tehát a *személy vagy intézmény és közösség, környezet kapcsolatának érzékeny, fontos dimenzióját jelenti*. A tanárok, a diákok, az intézmények identitása egyfajta tengely, ami köré épülnek a változás, alakulás folyamatai, melyek az adaptivitás alapját jelentik. Az adaptív iskola számára kiemelkedő, mindent átszövő feladat identitásának kialakítása és újraalkotása – a környezetével való interakcióban – úgy, hogy közben segíti a tanulókat is identitásuk (újra)konstruálásában. Gyakorlatilag az összes értékdimenzió és az adaptiváshoz köthető folyamat értelmezhető az identitás(alakítás) szemszögéből: a környezettel, változással való viszonya az intézménynek identitásának alakításában helyezhető el, a tanulás identitásalakító folyamat is, és maga az identitás konstruálása tanulási folyamat, a közösség együtt alakítja identitását a tagok önazonosságára építve, és a kategóriák megkérdőjelezésében az identitások fluid, változó mivoltának felismerése kiemelkedő jelentőséggel bír.

Sokféle identitásról beszélhetünk: az iskoláé, egy kerületé, amelyben az iskola van, a tanároké, a tanulóké, a szülőké stb., és ezek mind kölcsönös kapcsolatban állnak egymással. Mi most két meghatározó témakört emelünk ki ebben a fejezetben: az **intézményi** identitást és a **tanulók** személyes identitását, valamint érintjük a **pedagógus** identitásának témáját.

3.2. AZ INTÉZMÉNYI IDENTITÁS

Íme egy példa arra, ahogyan egy vidéki önkormányzati intézmény (Puskás Ferenc Általános Iskola) küzd a saját identitásának kialakításával. Az iskola hagyományosan sportiskola, de az utóbbi években egy alternatív irányzat (a Jena-plan) főbb elemeit is igyekeznek magáévá tenni (vö.: 1.3. alfejezet).

Jól látszott az iskolai terein, az interjúkból és az iskola pedagógiai programjában is, hogy az iskola önazonosságát két fő irány határozza meg, amelyben régi és új hagyományok keverednek. Az egyik a sportjelleg, ami az iskola nevében, a testnevelés tagozatban, de az igazgatói iroda berendezésében is jól látszik. A másik a Jena-plan. Az iskola azon kevés közoktatási, állami intézmények közé tartozik, amely felvállal egy világosan alternatív irányt. Ez az újítás meghatározza az iskola történetét is.

Az azonban kérdéses, hogy mennyire jelenik meg tisztán az identitás. Érdekes, hogy a különböző pedagógusokkal vezetőikkel készült interjúkban is más és más az identitás hangsúlyosabbnak érezhető eleme. A Jena-plan egyértelműen jelen van, mint meghatározó tényező mindegyik interjúban, de van, amelyben a „sport irány” csak épp az említés szintjén, van akinél viszont (egy másik) hangsúlyos elemként jelenik meg. A pedagógiai programban ugyan a legelejtén feltűnik a sport és az egészséges életmód, de az egész szöveget tekintve határozottan nagyobb hangsúlya, jobb kidolgozottsága van a reformpedagógiai iránynak. Az egyik kutató reflexiója is felveti az identitás tisztázatlanságát: „...sokat gondolkodtam azon, hogy valójában mi is az iskola identitását meghatározó dolog. A Jena-plan?, a tesi tagozata a névadóval?, a lakótelepiség?, igazán nem tudom a választ. Szerintem azonban ők sem. Nincsen profil, valami olyan közös rugó, ami motorja lehetne az összetartozásnak.” (kutatói reflexió)



Az iskola terein jól látszódik a „sportimázs”: tantermek nevei, képek, sportolásra alkalmas terek a felújított udvaron is stb. A kutatók benyomásai, a beszélgetések nyomán azonban ez valóban sokkal kevésbé tűnt a húzó, „motorjellegű” identitáselemnek. Összefüggésbe hozható ez azzal is, hogy az iskola keresi helyét a környezetében. Ez a helykeresés

erőteljesen megjelent az interjúkban és a pedagógiai programban is. Az iskola, úgy tűnik, a hagyományos sportjelleggel és a Jéna-plannal tud gyerekeket, új jelentkezőket vonzani, ami a mai magyar kontextusban nagyon fontos tényező egy iskola fennmaradását tekintve. Kérdés, hogyan alakul át az iskola összetétele, nem válik-e egy olyan intézménnyé, amelybe szelekció útján, „válogatott” gyerekek kerülnek. Ahol – ahogy az igazgató mondta – a megjelennek a „nagyautós családok”, és ahol – ahogy egy diák mondta – „szerencsére nincsenek roma diákok, mert akkor lennének lopások az iskolában”(!). Vajon reflektál-e eléggé az iskola arra, hogy mennyire tud befogadó és elfogadó lenni önazonosságával, illetve hogy mennyire alakulhat át ez az identitás, s milyen irányba is alakuljon? Az igazgató helyettes szerint az iskola nem szegregál. Mégis tesz-e eleget, hogy sokféle gyerek legyen jelen? Hogy a tanulók ne ezzel a „szerencsére nincsenek roma gyerekek” mentalitással tekintsenek az iskolai közösségre?

(részlet a Puskás Ferenc Általános Iskola reflektív albumából)

A Petőfi Sándor 12 évfolyamos lakótelepi gimnázium határozottabb elképzelésekkel és tudatos hagyományteremtéssel alakítja identitását:

Egyértelmű, hogy az iskola önmeghatározásában, saját magáról kialakított képében jelen van, sőt az arculat elsődleges eleme a „lakótelepiség” és a gimnáziummá válás. Fura kettős ez, de mindkettő tudatos vállalása meghatározó az intézményben. Sőt egyfajta petőfisösszefonása jellemző e két elemnek. Egyszerre van jelen e képben az esélyteremtés gondolata és az iránymutatás elkötelezett vállalása.

Az esélyteremtés igénye egyértelmű, már az iskola nevében is megjelenik: 12 évfolyamos gimnázium. A szelekció mentesség e tudatos vállalásával a komprehenzivitás gondolatának egy szeletét csempészték az iskola dolgozóinak a Lakatos utcába. S persze ezzel együtt ez az iskola egy gimnázium, a magas szintű tudás háza, ahogy a jelmondat írja: „SAPERE AUDE! – MERJ GONDOLKODNI! ...Gondolkodó embereket, a jövőndő értelmiségét nevelni – ez a legfőbb célunk!” (az intézmény honlapja)

(..)

„...a humán értékek és műveltség képviselőjének igényéhez tartozik a hagyományok megteremtésének roppant erős igénye az intézményben. Ez az igény,

részben annak a helyi társadalmi elvárásnak a felismeréséhez és ennek egyfajta intézményi értelmezéshez kötődik, ahol a környékbeli családok „jó hírű”, de egyben pozitív értelemben átlagos iskola iránti igényének kielégítésre töreksznek.”

– Milyen lesz az iskola 10 múlva?

– „Induljunk ki abból, hogy a régióban milyen társadalmi igények lesznek az iskolánk iránt! A lakótelep fejlődik, terjeszkedik, ...folyamatosan költöznek be családok. Miután ez se nem vagyonos, se nem elit régió, ezért, ha átlagcsalád van, akkor az átlagcsaládnak kell egy átlagosan jó hírű, vagy annál egy kicsivel jobb hírű, lehetőség szerint a gyereket sokáig bent tartó iskola.” (2. vezetői interjú)

„Milyen igényeik vannak a szülőknek? A minőségbiztosítás kapcsán évek óta minden évben csinálunk egy bemeneti mérést az elsős szülők körében, meg a kilencedikesek körében. Ott szoktuk megkérdezni, mit várnak el tőlünk. Hosszú évek óta sikereket várnak, az egyéni kiteljesedés lehetőségét, színvonalas oktatást, jó légkört..., nem akarnak bridzsoktatást, külföldi utakat..., sikeres érettségit akarnak a nagyoknál. Tehát nincsenek extravagáns igények ebben a környezetben az iskolákkal szemben.” (2. vezetői interjú)

Az interjúkban és a dokumentumokban azonban többször egyértelművé vált, hogy a hagyományteremtés egyrészt egy tudatos értékválasztáshoz kötődő folyamat is, amely olyan értékekben ölt testet mint a stabilitás, kiszámíthatóság, rend, fegyelem, igényesség, klasszikus szépség tisztelete. Így a hagyományok megteremtésének igénye erősen összefonódik egyfajta tudatos értékválasztással.

„A szervezet hagyományos működéshez kellene ezek a cölöpök, ...otthon a családban úgy hívom ezeket, hogy morális, erkölcsi, érzelmi értékek. Ezekkel körbebástyázzuk a gyereket, s bár a cölöpök mellett a gyerek folyton kikanalál és ide-oda kacsingat, lázad stb., de ezek nélkül a cölöpök nélkül a családban a gyerek nevelése anarchikus lesz. Itt is vannak ilyen cölöpök, ezek a hagyományok ilyen cölöpök. Ezek jelölik ki azokat az ízlésbeli, erkölcsbeli, nevelési eszményhez kapcsolódó, elvárásokhoz kapcsolódó, követelménytámasztáshoz kapcsolódó utat, amelyek közt a gyerekek nevelődhetnek, s amelyekhez a gyerekeknek, tanároknak és a szülőknek is tartaniuk kell magukat. Ez egy tudatos cölöpverés s részemről.” (2. vezetői interjú)

Az általunk megismert pedagógusok is megerősítették ezt az értékválasztást, s az imént leírt értékek köre szinte mindig említésre kerül a pedagógusinterjúkban, ezen a téren erős koherencia mutatkozott a tantestületen belül. A ha-

gyományok ezzel együtt nem csupán ezt az értékstabilitást szolgálják, hanem részben valahogy az egyediség megteremtésnek zálogaként funkcionálnak. A „petőfi” szinte állandó jelzőjévé vált minden megmozdulásnak, s az egyediség, a megkülönböztetés eszköze lett, a hagyományteremtés záloga. A mi ünnepünk, a mi klubunk, a mi hagyományink. A legnagyobb kérdés mégis az, hogy kit takar ez a mi? Kinek a hagyományai a petőfis hagyományok? A diákok hangját hallani ezekben a szimbólumokban, ünnepekben? A kutatói jegyzőkönyvek, reflexiók tanúsága szerint ezek az egyébként roppant nagyszabású és magukkal ragadó események vagy jelképek inkább egy erős, klasszikus értelemben vett iskolateremtői szándék eredményei.

Mit jelent „petőfisnek” lenni?

„Ahogy belép a látogató a gimnáziumba, sorra következnek azok a tárgyak, amelyek a Petőfi Gimnázium hagyományait, az idetartozás érzését akarják kifejezni. A tárgyak mellett számtalan rendezvény is jelzi (Petőfi-találkozó, Petőfi-napok, öregdiák találkozó stb.), hogy az iskola szereplőinek, talán különösen a pedagógusoknak, nagyon fontos ennek a szellemiségnek a megteremtése. Így, ha komolyan vesszük azt a kérdést, hogy mit jelent petőfisnek lenni, akkor mindenképp elsőnek a helyi hagyományokhoz való kapcsolódás érzékelhető a külső szemlélődő számára. Fontos részei az iskolai életnek ezeknek a „tradícióknak” a terei (aula, színpad), eseményei (versenyek, ünnepek).

Miközben ezeket a szimbolikus helyeket néztem, arra gondoltam, hogy milyen fiatal intézmény is ez, különösen gimnáziumként, Petőfiként, így biztosan egy ilyen kezdeti pillanatban még erős ez a hagyományteremtési szándék. Jó volna 50 év múlva visszatérni és megvizsgálni, hogy mit tartottak meg a diákok, az iskolai közösség, a most jórészt csupán a pedagógusok kezdeményezésére induló hagyományokból.” (kutatói reflexió)



Ugyanakkor „ezek a ceremóniák nagyon fontosak, mert ünneppé teszik a hétköznapokat”, ahogy az igazgatónő megfogalmazta (1. vezetői interjú). A nagyszabású ünnepek olyan pozitív, sok diáknak talán a családi életéből is hiányzó alkalmakat jelentenek, amikor minden petőfis együtt van, és valami jó dolgot ünnepel, közösen. Ennek a közösségi érzésnek a megteremtése, az odatartozás erősítése szintén nagyon jellemző a Petőfire, és ezt a diákok is pozitívan fogadják. Sőt, a „ceremóniák” alakításában nagy szerepe van a diákoknak, talán itt lehetnek a legaktívabbak és legszabadabbak – bizonyos keretek között... Azt mondhatjuk tehát a Petőfiről, hogy egy jó közösségi iskola, amely úgy teremti meg az összetartozás biztonságát jelentő feltételeket, hogy közben a külvilágot sem zárja ki, nem akarja elszigetelni sem a diákokat, sem a pedagógusokat az iskola falain kívüli közösségektől sem.

(részlet a Petőfi Sándor 12 Évfolyamos Gimnázium reflektív albumából)

Látszik a fenti esetekből, hogy az identitáskeresés ellentmondásos folyamat lehet. Különösen az első iskola esetében érződik az önazonosság keresésének küzdelme. Kérdés, mennyire fontos, hogy az iskola közössége egységesen tudja meghatározni identitását. Mindenkinek kell-e azonosulnia a deklarált identitással, milyen módon? Mikor egymással versengő tényezők vannak (szülői elvárások, hagyományok, a környezet új kihívásai), vajon hogyan határozza meg egy intézmény az önazonosságát? Felvetődik az a kérdés is: mi a célja az identitás felépítésének. Az, hogy az iskola jól reklámozható arccal rendelkezzen? Az, hogy bizonyos a vezetők számára fontos értékeket jelenítsen meg, illetve hogy a kialakított identitás egy olyan keret legyen, amely a tanárok és tanulók azonosulását (betagozódását?) segíti? Vagy hogy alapot jelentsen a szakmai munkához mint közös kiindulópont, mint a környezetre reagálás és a hagyományok dinamikus keveréke?

Az identitás az iskola történetéből táplálkozik, hagyományokra épít, és a környezettel való interakcióból születik. A hagyomány és a hagyományteremtés fontossága különösen a második intézmény esetében (Petőfi Sándor Gimnázium) körvonalazódik világosan. Úgy tűnik, itt egy ellentmondások nélküli, építő folyamatról van szó. Azonban ebben az esetben is felmerül több kérdés, ha kritikusan szemléljük ezt a folyamatot. Vajon mennyire hatékony valóban egy ilyen alapvetően felülről kialakított intézményi identitás? Képes-e igazán bevonni a tanulókat, ha pedig képes rá, nem válik-e egyfajta elnyomó jellegű identitássá, amelybe inkább betagozódni kell. A tanulókkal készült fókuszcsoporthoz tartozó interjú, a kutatói benyomások azért kérdőjelet tesznek emellé az erős, inkább normatív identitásteremtési folyamat mellé. Talán pont az a probléma, hogy nem fogják fel küzdelemként ezt a folyamatot az iskola tanárai, pedig a látszólag egyértelmű önazonosság mögött számos rejtett feszültség van:

a diákok lázadása, a „hagyományos értékek” és a lakótelepiség reflektálatlan feszültsége, a fiatalok hangjára (kulturális sajátosságaira) fordított kevesebb figyelem stb.

A fenti kérdésfeltevések mögött egy olyan koncepció rejlik, amely az iskolát önálló, változó, a környezetére reagáló intézménynek gondolja el, mely saját önazonossággal rendelkezik. Ez kétségtelenül fontos kiindulópontja koncepcióknak. Enélkül nem is beszélhetnénk az iskola változásairól, tanulásáról, adaptivitásáról. De mit is jelent ez az intézményi identitás, és az elmélet felől milyen válaszok vagy továbbgondolandó kérdések kapcsolhatók a fenti felvetésekhez?

Az intézményi identitás fogalmának meghatározásához elengedhetetlen általában az identitás fogalmát tisztázni. Bár többféle meghatározása él a szónak, a társadalomtudományokban az én környezetével kölcsönhatásban kialakított, elhatárolódást és valahová (széles értelemben vett csoportokhoz, réteghez, társadalmi kategóriához) tartozást kifejező, történetileg felépülő önazonosságaként határozzák meg (Smith és Mackie, 2001; Castells, 1997/2006), ennek pedig szükségszerűen része az értékek artikulációja is.

Az identitás kérdése központi témává lépett elő a társadalomtudományokban, amely visszavezethető arra, hogy a társadalomban előtérbe kerültek az identitások. Giddens (1991) szerint a hagyományok talajvesztése miatt már a modern ember számára hangsúlyossá válik az énjére reflektálás, és a választásokon alapuló identitásfelépítés. Castells (1996/2005; 1997/2006) pedig a már említett a globalizációs kontextusban beszél az identitások jelentőségéről. Egy olyan késő modern (vagy posztmodern) hálózati társadalmat mutat be műveiben, amelyben az **információs kapitalizmus** uralkodik, és a **globális hálózatok folyamatai** kiemelnek, háttérbe szorítanak személyeket, csoportokat. Az új gazdaság: információs (milyen hatékonyan tudja létrehozni, feldolgozni a tudásalapú információt) és hálózati (a versenyképesség hálózatokban jön létre). Ennek következtében feszültség, ellentét jön létre az én és a hálózat között. Így lesz kiemelkedő szerepe, elbeszélése szerint, az identitás kérdésének. Az emberek egyre inkább valós vagy vélt identitásaik alapján alakítják ki céljaikat, nem pedig a szerint, mivel foglalkoznak, honnan származnak, hol élnek. Az identitás vállalása hangsúlyos lesz.

Sokan kiemelik az identitás **„maszk”** jellegét: vagyis, hogy az identitás mindig reprezentáció, nem maga a valóság, maga az én, a szubjektum, hanem amit az bemutat önmagából, ami belőle „látszik” (László, 2003; Mészáros 2003). E reprezentáció pedig alapvetően **narratív és biográfikus** természetű, vagyis történeteken keresztül épül fel, és az én életrajzána (nem mindig tudatos, akaratlagos, az én kontrollja alatt tartott) felépítése áll mögötte. Az identitás e szemléletben nem más, mint egy szüntelenül újraépített élettörténet (László, 2005).

Ahogy az egyéneknek van identitása, úgy beszélhetünk átvitt értelemben a szervezetek, intézmények identitásáról is (Altopiedi és Lavié, 2006, Czarniawska-Joerges, 1997). A fenti megközelítést követve az intézmény önazonossága is egy narratív felépítmény, amely egyfajta **közös** (szintén sokszor nem tudatos, reflektált) **jelentésadási** folyamatot jelent. Czarniawska-Joerges (1997) szerint az emberi cselekvést mindig narratív módon értjük, foghatjuk meg, de ez nem pusztán az egyénekre igaz, hanem az intézményekre is, és ezért az

intézmények életére is mint **szövegre** kell tekintenünk, s alá kell vetnünk azt a narratív elemző értelmezésnek. Az intézmények narrativitása a szerző szerint azt is jelenti, hogy – ahogyan az egyének – a „jó életre” törekednek az intézmények is, az identitásfelépítésükben intencionalitás rejlik. Meg kell jegyezzük, hogy ez az intencionalitás nem jelenti, hogy a konstruálás folyamata mindig tudatos, és azt sem, hogy pusztán kognitív folyamat: az **érzelmi dimenzió** – mint általában a történetekben – nagyon fontos aspektusa. Az intézményeknek azonban mindig rá kell kérdeznünk tudatosan is: mi az a „jó élet”,¹⁷ amit szeretnének elérni, mik is a céljaik és szándékaik eddigi történetük fényénél. Czarniawska-Joerges (1997) hozzászól még, hogy az elbeszélte identitásalapvetően dialogikus jellegű, mindig értelmeződik, tehát nem független az azt befogadóktól, ahogyan a szöveg sem.

Az intézmény identitása elválaszthatatlan a tagokétól: az **egyéni és a kollektív identitás egymással kölcsönhatásban** épül fel. Altopiedi és Lavié (2006) felhívja rá a figyelmet tovább, hogy ez a konstruálás mindig a környezethez viszonyuló határok felállítását jelenti, amelyek meghatározzák az intézmény helyét, céljait, és rendjét (ennek szervezetfejlesztési funkcióját lásd 4.3. alfejezet). A kontextusnak nagyon fontos a szerepe, mert mind az egyén mind az intézmény esetében elvárásaival, szerepkijelöléseivel, felállított határaival, végső soron diskurzusaival eleve kijelöl (nem átjárhatatlan) területeket, amelyekben az identitások mozgathatók. Nem arról van tehát szó, hogy akár magunk, akár az iskolák teljesen függetlenül, „ahogy nekik tetszik” fölépítik az identitásukat. Az identitásfelépítés mindig **pozicionált** (Czarniawska-Joerges, 1997), tehát nem tud kilépni a körülvevő diskurzusok hálójából. Reflektálhat azonban rájuk, rákérdezhet ezekre, és fontos is ez a rákérdezés, különben csupán e diskurzusoknak kiszolgáltatott identitásról lesz szó, amelyben nincs igazi építkezés. A fent említett nem tudatos jelleg a reflexió által egyre inkább tudatossá, átgondolttá válhat. S így lehet szó valódi, aktív – ha nem is teljesen független – felépítésről. Fontos továbbá azt is látni, hogy maga a környezet az intézményi identitásalakítás folyamatában szintén (át)értelmeződik, tehát előfordulhat, hogy ugyanazt a kontextuális tényezőt (pl. lakótelepi környezet) – amely persze már maga is értelmezett (mit jelent a lakótelepi lét?) – kétfajta intézmény két teljesen eltérő identitás felépítéséhez használja fel (pl. egy a lakótelepen a „hagyományosnak” tekinthető, középosztályi, illetve elit kultúra értékeit normatív módon közvetítő intézmény reprezentációjának kialakítása, vagy éppen egy kulturálisan nyitott, az ifjúsági kultúrához közelítő, dialogikus iskola képének megformálása).

Az identitásalakítás differenciációs, különbségtevő folyamat, amely szükségszerűen feszültségekkel, ellentmondásokkal terhelt. Ez különösen igaz az iskolára, amely a fenti szerzőpáros szerint is (Altopiedi és Lavié, 2006) mintegy kettős szorításban és **identitásválságban** van. Olyan gyökeres társadalmi változások történetek az elmúlt évtizedekben, amelyek merőben eltérő kontextust hoztak létre, mint amiben az iskola intézménye létrejött,

17 Itt alapvetően a McIntyre-i narratív identitásfelépítésre és annak etikai természetére utal a szerző a „jó élet” mint cél fogalmával.

miközben az eredeti kontextushoz kapcsolható koncepciók is tovább élnek. A **modernitás-posztmodernitás** feszültségéről van szó (részletesebben lásd 2. fejezet).

Az iskoláztatás elterjedése, és így a mai iskola képe alapvetően összefüggésbe hozható – számos értelmezés szerint – a felvilágosodással és az ehhez kapcsolható *modernitással* mint gondolati áramlattal valamint a modernizációval mint társadalmi-politikai folyamattal. A fejlődésbe és a tudás fontosságába vetett hit meghatározó az iskola modern koncepciója szempontjából, amelynek így feladata, hogy tanult emberek képzésével járuljon hozzá a társadalom fejlődéséhez. A társadalom dolgos, megfelelő tudással rendelkező tagjaivá kell „képeznie” a „még nem kész” gyermekeket. A munka, a racionalitás, a tudás, az építő állampolgári lét, a nemzethez kötöttség, a műveltség a modernitás kiemelkedő értékeiként alapvetően meghatározták az iskola arculatát, és a múltban megfelelő identitást adtak az intézménynek, melyre az egyes intézmények identitása is világosan épülhetett. Kérdés, hogy a modernitás egyik meghatározó intézménye hogyan találhatja meg új helyét, szerepét egy immár poszt- vagy legalábbis késő modern kontextusban. Az erre vonatkozó reflexió kikerülhetetlen, ha az iskola megújulásáról van szó (vö.: Aronowitz és Giroux, 1991).

Az első lépés az identitáskeresésben talán pontosan az, hogy elkezdünk reflektálni az iskola eredetére, s a saját értelmezésünket e történeti gyökerekre, narratívára alapozva (akár azok megkérdőjelezésével) építjük fel. Egy adaptív iskolakoncepció ugyanis képes arra, hogy szakítson az iskolát körülvevő mítoszokkal, annak naiv, történetietlen képével, amely úgy tekint rá, mintha valamiféle megkérdőjelezhetetlen, mindig is létező, és a jövőben is – a kontextustól függetlenül – biztosan fontos és egyben állandó szerepet betöltő intézmény lenne. Ez a koncepció bátran rákérdez eredetére, funkcióira, (történeti) szerepére, változásaira, az iskolát érő kihívásokra.

A modernitásra nem tekinthetünk azonban úgy, mint egy teljesen elmúlt korra és koncepcióra. Hogyan érhetjük tetten ma?

- A modernitáséhoz hasonló retorika figyelhető meg – kiegészülve a 21. századi tudástársadalom narratívájával – a különféle kortárs oktatással foglalkozó dokumentumokban, például az Európai Unió vagy az OECD-országok kapcsolódó dokumentumaiban, amikor a szükséges kulcskompetenciákról beszélnek, és a magasan kvalifikált, kompetens állampolgárok jelentőségét emelik ki (Definition and Selection of Competences [DeSeCo]; Recommendation of the european parliament and of the council of 18 December 2006 on Keycompetences for Lifelong Learning , é. n.)

- Részben ehhez a modern szemlélethez, filozófiához, s részben a szintén modernitás részének tekinthető reformpedagógiai megközelítésekhez köthető a pedagógia, vagyis a gyermek tudatos fejlesztését lehetővé tévő **neveléstudomány mint önálló diszciplína** kialakulása is. Az iskola tudásközvetítő szerepe köré egy egyre erőteljesebb szakmai háttér épült ki. Rengeteg értékes hozzájárulást adott az iskolának az utóbbi évszázad gazdag tudományos-szakmai tevékenysége, és a mai iskola azért is találja magát új helyzetben, mert nemcsak hogy erre a felhalmozott tudásra építhet, hanem elvárás is lett, hogy átalakuljon e tudás(ok) fényé-

ben. Az iskola elégtelensége, a változás, a reformok és az átalakulás szükségessége többek között épp a szakmai reflexió által került a figyelem középpontjába, és erre épülnek a mai „evidencebased” (bizonyítékokra alapozott) és „researchbased” (kutatásokra alapozott) reformok. Az iskolák neveléstudományi szakmaisághoz való viszonya azonban nem egyértelműen befogadó. Sőt vannak olyanok, akik egyfajta hamis, antidemokratikus elitizmusként értékelik, hogy az oktatás közügyből egy szakmai csoport által befolyásolt társadalmi ügygé, tereppé vált (Sáska, 2004); más kutatók pedig azért kritizálják a szakmai reformokat, mert azok sokszor ideológiai alapon felépített koncepciókat, újításokat erőltetnek rá az iskolákra, reflektálatlan (nyugati, modernitásbeli!) *hitek*re és *mítoszokra építenek* (Popkewitz, 2000). Számos mai reform olvasható az oktatás megújulását előmozdító kezdeményezésként, de értelmezhető egyoldalú ideológiai elnyomásaként is (Denzin és Lincoln, 2005; McLaren, 2005).

*Hogyan építheti fel az iskola ebben az ellentmondásos kontextusban saját önazonosságát? Az adaptív-elfogadó iskolakoncepció szempontjából úgy véljük, egyfajta kettős magatartás kialakítására van szükség. Egyrészt az iskola identitáskeresésében nem szakadhat el gyökereitől és attól a szakmai alapozástól, amit a neveléstudomány a maga sokszínűségében adhat megújulásához. Mint adaptív intézmény nem függetlenítheti magát az aktuális tendenciáktól és reformintézkedésektől sem. Másrészt azonban az aktív identitáskeresés és adaptivitás azt is jelenti, hogy *kritikus és rákérdező hozzáállással* fogadja mind a modernitás hagyományos (mitikus) iskolaképét, mind a szakmai reformok narratíváit. Alapvetően egy olyan kritikus, reflektív magatartásról van szó, amely képes észrevenni a nézetek, iskolaképek, régi és aktuális ideológiák társadalmi konstruáltságát, s ezzel együtt önkritikát is tud gyakorolni a saját köreiben megjelenő megközelítésekkel kapcsolatban, hiszen ez megújulásának egyik záloga. Ehhez kiváló alapot jelent az e tanulmányban kifejtett szociális konstrukcionizmus és konstruktivizmus, amely koncepciónk egyik sarokköve (lásd 2.2.3. és 5.1. alfejezet).*

De nem csak ezen az általános, mondhatni történeti szinten problémás és küzdelmes az iskola intézményi identitásának kialakítása. Ahogyan az esetekből is láttuk, számos *dilemma* rejlik az identitáskonstruálás folyamatában. Ellentétbe kerülhetnek egymással a különféle elvárások (társadalmi, szülői, tanulói, pedagógusi, önkormányzati stb.), a hagyományokhoz ragaszkodás és az újítás igénye; a vállalt értékek és a környezethez való rugalmasabb alkalmazkodás követelménye. *Nincsenek eredendő jó válaszok a dilemmákra. Vannak viszont a szakirodalom alapján is megfogalmazható kritériumok az identitásépítésre vonatkozóan, amelyek összhangban állnak e koncepcióban vállalt értékeinkkel.*

- A legfontosabb ezek közül pontosan az, hogy az iskola vállalja fel az identitásalakítás folyamatát, tekintszen erre *értékként*. Félő, hogy ha csupán az épp aktuálisan felmerülő problémákra reagálva alakul, akkor inkább sodródik, és nem tud egy építő narratívát megteremtteni és újraalkotni.

- Nagyon fontos, hogy az intézmény kérdezzen rá arra, mi is az a „jó élet”, amit követni akar, mitől lesz jó, és mik a szándékai, céljai. Továbbá arra is, hogy honnan jött, és mi az az élettörténet, amit eddig megalkotott önmagáról.

- Ahogyan láttuk, az identitásépítés nem lezárható, **dinamikus és dialogikus** folyamat. Ezért újra és újra át kell az iskolának értékelnie kell és odafigyelnie a környezet kihívásaira.

- Úgy tekinteni magunkra (az iskolánkra) mint **értelmezhető szövegre**: új perspektívát nyithat az önértelmezés folyamatában. Bátorabb rákérdezést a szöveget vezérlő, illetve amögött rejlő jelentésadásokra, értékekre és érdekekre. Például: vajon mennyire „reklámmaszként” alkotja meg identitását az iskola, elsősorban a maszkra figyelve és nem a belső folyamatokra, s kiket akar megszólítani a reklámmal, marketinggel, amit önmagáról kreál (a gazdagabb szülőket? a helyi környezetet?). Ez a felvetés nem jelenti, hogy a marketing, a maszkgyártás önmagában negatív lenne. A legtöbb intézmény igyekszik reklámozni önmagát valamilyen módon. Ez is része a kontextussal való kapcsolatnak. De jó, ha szembesül vele az iskola, hogy amit elad az maszk és reklám, még mielőtt túl gyorsan maga is elhinné a magáról kreált képet, és bátran meg meri kérdezni: amit létrehoz, az mennyire csupán marketing, mennyire olyan identitás, amely reflektált választások, a „jó élet”, a célok megfogalmazásából ered. Ugyanígy az identitáshoz kapcsolódó elbeszélés elemzésének része lehet a saját értékek kritikus újragondolása. Ahogyan a tanulmányunk bevezető fejezetében megfogalmaztuk, miért és hogyan választottuk ezeket az értékeket, az iskola is megteheti, hogy reflektál választásaira: miért is gimnáziumként beszélem el önmagam?; miért olyan fontosak a szabályok ebben a történetben?; miért is akarok egy jól látható egységes identitást?

- E kérdések kapcsán merül fel az **elnyomás kérdése**. A tagoktól egyoldalúan elvárt azonosulás ugyanis alapvetően hatalmi gesztus. Gramsci (1970) hegemonia-elmélete hívja fel rá a figyelmet, hogy a nyugati társadalmakban már nem erőszakos módon érik el az intézmények a tagok alárendeltségét, hanem észrevétlenül, szimbólumokon, azonosulást segítő folyamatokon keresztül átjárva a szociális valóságot, mintegy az elnyomottak egyetértését elnyerve. Amennyiben az identitás pusztán egy monologikus formában megjelenő, a tanulók iskolai identitását egyszerűen felülről, a részvételük nélkül formáló identitásról van szó, akkor az ilyen hegemónikus, hatalmi identitás (Czarniawska-Joerges, 1997). Ennek hagyományosan jó eszközei az iskolai rítusok (Mészáros, 2009b).

- Érdemes ezzel kritikus és kritikai szemmel is nézni, amikor az iskola elvárja az egyébként építőnek, pozitívnak tűnő azonosulást az intézménnyel a tanulók részéről. Fontos kiemelni, hogy ez nem jelenti azt: az igazgató, a tanárok direkt hatalmukkal visszaélve sulykoltak volna egy elsajátítandó identitást. Ez az „azonosulj az intézménnyel” diskurzus bizonyos szempontból kikerülhetetlenül része az intézmények életének. Pontosan ezért kell mindig kritikusan viszonyulni hozzá, és rákérdezni arra, vajon mennyiben igyekszik a tanulók valódi, építő bevonására az intézmény, miközben identitásukat akarja az iskolához kötődően formálni. A fenti esetben a szándék erre megvolt, de a kutatói benyomások, tanulókkal készült fókuszcsoportok alapján nem feltétlenül volt ez sikeres. Ez nem meglepő, mert nem könnyű folyamat a hegemon diskurzusok felfedezése, leépítése, a rejtetten elnyomó intézményi gyakorlatok bátor megkérdőjelezése, és a résztvevőket valóban bevonó, demokratikus folyamatok működtetése.

- Hogy az identitásalakítás előrevivő, változásokat implikáló, adaptív legyen, ahhoz arra van szükség, hogy annak alakítása valóban **közös/közösségi folyamat** legyen, és különféle módokon mindenki bekapcsolódhasson a formálásába. A közös intézményi (élet) történet létrehozása a cél. (Erről lásd bővebben a 4., az adaptivitásról és a 6., a közösségről szóló fejezeteket.)

- Ennek az interaktív, bevonó folyamatnak a szakirodalom szerint (Altopiedi – Lavié, 2006) nagyon jó módja egyrészt az iskolában folyó közös kutatások és fejlesztések útja, másrészt, ha külső szakemberek segítségével folyik kutatás az iskolában, de nem az iskoláról, hanem az intézménnyel valóban együttműködve a saját válaszok megtalálásának előmozdításával – a korábban már idézett, s általunk részben követett együttműködő vagy aktivista kutatások szemléletének megfelelően.

- Az intézményi identitás mellett ki kell emelnünk a **pedagógusok identitásának** jelentőségét is, hiszen egy közösen felépített iskolai önazonosságról van szó, amelyben nekik kulcsszerepük van. A nemzetközi szakirodalom szerint a tanárok szakmai identitása rendkívül lényeges tényező abban, hogyan változik az iskola, mennyire lesz sikeres egy-egy innováció (vö.: Kompf et al., 1996; Sachs, 2001, Robinson és McMillan, 2006). Ha ugyanis a változás értéktényezői ellentétbe kerülnek a tanárok szakmai identitásának értékeivel – például egy elszámoltatásra épülő menedzseri szemlélet ütközik egy nevelésközpontú, dialógikus felfogással (Sachs, 2001) –, akkor nem lesz sikeres a változás implementációja. Az intézményi identitásalakítás folyamata tehát nem mehet végbe a pedagógusok identitásának figyelembe vétele és alakulása nélkül. E terület – az iskola és a tanárok identitásának összefüggésrendszere – további tanulmányozási terepe lehet az adaptív-elfogadó iskola koncepciójához kötődő jövőbeli kutatásoknak, a koncepció elmélyítésének, akárcsak a többi identitással (szülők, tanulók) való interakció kérdése is.

- A környezettel, családokkal, szülőkkel együttműködő iskola számára nem elhanyagolható szempont a **szülők identitásának** kérdése sem, mely meghatározója lehet a tanulói identitásnak, és amely szintén dialógusba kerül az intézmény identitásával. Különösen kisebbségi tanulók esetében fontos a szülők kulturális identitása.

- Kiemelendő végül a **tanulók hangja**: az ő részvételük az intézményi történet konstruálásában, hiszen alapvetően róluk szól az iskola, értük működik. Az adaptív-elfogadó iskolában tehát a tanulók aktív résztvevői és nem pusztán befogadói az identitásalakításnak. A tanulók aktív, demokratikus közösségéről még szólunk majd a 6. fejezetben, és ide köthető az 5.2. alfejezetben említett személyre szabott pedagógia kérdése is.

- Az iskola egyik kiemelkedő célja a diákok identitáskonstruálásának segítése. Ez nagy felelősséget jelent, mert az intézményi identitás hatással van a tanulókéra. Ha egy diák a fentebb idézett mondatot mondja el: arról, hogy „itt szerencsére nincsenek cigányok”, akkor komolyan rá kell kérdeznie az iskolának arra, vajon milyen képet mutat magáról, vajon nem segítette-e ennek az elhatároló identitásnak kialakulását a tanulóban ezzel a képpel.

Összefoglalóan elmondható, hogy a nemzetközi szakirodalom meglátásainak felhasználásával az adaptív-elfogadó iskola koncepciója kiemeli, értékként kezeli az intézményi identitásalakítást, és különösen annak folyamatjellegére figyel. Dilemmákkal, ellenmondásokkal terhelt folyamat ez, amelyet azonban, ha az intézmény vállal, akkor alapvetően hozzájárul fejlődéséhez. Az identitásalakítás fő gyakorlati kritériumai pedig, amelyek lehetővé teszik, hogy építő, az ellenmondások között is utat találó legyen, a következők: legyen dinamikus, dialogikus és közösségi folyamat; épüljön az identitás mint értelmezés, mint szövegmegközelítésre; figyeljen a hatalom és elnyomás dimenziójára; és vonja be a pedagógusokat, szülőket a közös identitáskonstruálásba.

3.3. A TANULÓK IDENTITÁSA

A tanulók identitásának kérdése kezdettől fogva része volt közös gondolkodásunknak. Most azonban tudatosan új helyet választottunk e témakörnek: az intézményi identitáshoz kapcsolódás egyrészt kiemeli, hogy ez hatással van a tanulók önazonosságára, másrészt aláhúzza a tanulói identitások szerepét is az intézményi identitásban.

A fenti esetek jól mutatják, hogy az iskola és a tanulók identitáskonstrukciója milyen szoros összefüggésben van egymással. A nevelési-oktatási intézmény a saját önazonosságának alakításával tudatosan vagy nem tudatosan hatással van a tanulókéra: egyrészt, amikor a bizonytalan vagy reflektálatlan identitáskonstrukció tükröződik a diákok identitáshoz kapcsolódó narratíváiban, másrészt, amikor az iskola nagy erőket fektet egy alapvetően felülről szabályozott, hatalmi identitáskonstruálásba. A példák azt is mutatják, hogy a tanulói identitás alakítása fontos szempont az intézményi narratív önazonosságban (pl. az egészséges életmód közvetítése, a humán értékekre nevelés, a „petőfisség” identitása a Petőfiben): azért vagyunk ilyenek, mert a diákokat így akarjuk alakítani. De a mélyebb elemzés arra is rámutat, hogy a tanulók identitása jelen van az intézményi identitásalakítás tényezői között: akár úgy, hogy kihívást jelent hovatarozásuk az intézménynek (pl. lakótelepi tanulók a gimnáziumban: a Petőfiben), akár úgy, hogy aktuális identitásuk társadalmi dimenziói (pl. egyre több középosztályhoz tartozó tanuló [„nagyautós családok” gyerekei] az útját kereső általános iskolában: a Puskásban) hatással vannak arra, ahogyan az intézmény önmagát reprezentálja, elbeszéli. Amikor hatásról beszélünk, akkor nem valamiféle direkt, egyértelmű, ok-okozati összefüggést kell elgondolni, hanem inkább egyfajta nehezen földeríthető, kölcsönös, diszkurzív kapcsolódást.

Bár egy ilyen mélyebb elemzés rámutathat a tanulói identitás témakörére, az esetleírásainkban, a magyar kutatásunkban a tanulói identitás kérdése explicite nem volt vizsgálódásaink középpontjában. Ehhez kapcsolódóan nehéz lenne kifejezetten idevágó, különálló eseteket találni reflektív albumainkban. Valószínű ez a magyar kontextus sajátosságainak is köszönhető, amelyben ez a kérdés a mindennapi pedagógiai gyakorlatban sokkal kevésbé

vetődik föl a többi általunk kiemelt témakörrel szemben. Érdekes módon azonban a külföldi tanulmányút kapcsán többször előkerült a kérdés. Ezért itt most néhány példát a tanulmányút beszámolójából emelünk be.¹⁸

Egy többségében bevándorló, muszlim szülők gyermekeiből álló szakközépiskolában az iskolai tanácsadóval való beszélgetésben kerülnek elő identitáskérdések:

Az anti-bullyinggal kapcsolatban előkerül a melegség kérdése is. Per Hemle egyrészt elmondja, hogy igyekeznek olyan légkört teremteni, amelyben a melegség elfogadottként kerülhet elő. A könyvtárban például vannak olyan művek, amelyek meleg témájúak, és én is észrevettem, hogy ki van téve egy könyv (ebben a könyvtárossal megegyezett a tanácsadó), aminek a címe: Meleg gyerekek, és gyakorlatilag egy színes fotóalbum: gyermekfotók, amelyek felnőtt melegeket ábrázolnak kiskorukban; másrészt azt is elmondja a tanácsadó kolléga, hogy ő maga is meleg, és ezt nyíltan vállalja. Mikor megkérdezem, miért, azt válaszolja, mert a fiataloknál nagyon fontos a hitelesség, és ő csakis így tud hiteles lenni. Nincs, nem volt ebből a felvállalásból sem a gyerekek, sem a szülők esetében semmilyen probléma eddig. Ez azért is érdekes, mert ez egy muszlim többségű iskola. Azzal viszont nehezen tud mit kezdeni Per Hemle, hogy jönnek hozzá nyilván meleg diákok, akik arról kérdezik, vajon hogyan élhetik meg muszlimként melegségüket, vajon ők elmondhatják-e a szüleiknek stb.

(részlet a tanulmányút beszámolójából)

Egy másik intézményben két tanárkollégával beszélgetett a kutatócsoportunk egyik tagja, s ezzel kapcsolatos tapasztalatait írja le. Az alsó középiskola (13–16 év közötti tanulók) bevándorlók lakta környéken van, Oslo külvárosában: sokszínű tanulói közeggel rendelkezik.

18 Ezzel semmiképpen nem azt szeretnénk érzékeltetni, hogy az identitás vagy az interkulturalitás kérdése ne lenne igazán hazai téma is (még ha erre az iskolák kevésbé is reflektálnak), de hasznosnak látszott egy-két, a fentiekől különböző, specifikusabb gyakorlati példát hozni az elméleti fejtegetés előtt, és ezeket a tanulmányút anyagából tudtuk meríteni. Ennek stílusa, jellege egyébként alapvetően eltér a reflektív albumokétól, de ez is a gyakorlatra reflektál.

Mikor a vallási és interkulturális kérdés kerül elő, úgy tűnik, nem igazán reflektálnak ezekre a tényezőkre, s úgy gondolják, nem is kell igazán, mert béke van a kerületben, nincsenek konfliktusok, az iskolában sem. Solveig (az engem körbevezető kolléga) pozitívként emeli ki, hogy a tanárok „color-blind”-ok, nem is foglalkoznak a gyerekek etnikai hovatartozásával. Ez egyrészt valóban pozitív, másrészt buktatókat rejt magában, ha a multikulturális kérdés reflektálatlanságát hozza magával ez a mindenki „egyforma” szemlélet. De persze az is teljesen igaz, hogy itt úgy tűnik, valóban nincsenek olyan súlyos etnikai-vallási feszültségek, mint Európa számos más pontján, ahol bevándorlók élnek. Érdekes, hogy amikor rákérdezek a gender kérdésre, akkor azt mondják: „ezzel kapcsolatban nincs semmi különös...”, de később a beszélgetés folyamán kiemelik a lányok és fiúk közötti különbségeket, az eltérő utakat, az eltérő pedagógiai lehetőségeket. Ismét: nem jelenik meg reflektáltan a gender téma, pedig a gyakorlatban él nyilván (és ezt el is mondják, anélkül, hogy megneveznék!). A melegség témájára is rákérdezek. Erre is az a válaszuk, hogy ez „not an issue” itt. Természetesnek tartják, és kész. A különféle órákon előkerül a melegség irodalommal vagy biológiával vagy társadalomtudománnyal (van egy social sciences óral) kapcsolatban tudatosan (!) (van, hogy olyan szöveget olvasnak a gyerekek, ahol két azonos nemű szerelméről van szó, vagy egy-egy szerző melegségére hívja fel a tanár a figyelmet). Ez pozitív, de ezt a „not an issue” alapvetően pozitívnak ható szemléletét mégsem tudom értékelni, mert inkább reflektálatlanságot látok mögötte sajnos.

(részlet a Tanulmányút beszámolójából)

A fenti példák jól érzékeltetik, hogy milyen sokrétűen kapcsolódnak össze a különféle identitások (a pedagógus identitásai, a gyerek, illetve fiatal identitásai, az intézmény identitása). Kérdésekkel teli problémakörrel van szó. A tanulók egymásnak ellentmondó identitásainak felépítését hogyan lehet segíteni (muszlim és meleg)? A pozitívnak ható „ez nem probléma” narratíva, vajon nem a nem szembesülés és reflektálatlanság problémáját rejti-e el valójában? Az (kulturális) identitás kérdése vajon valóban akkor válik igazán fontossá, ha konfliktusok kapcsolódnak hozzá? S az alapkérdés: hogyan lehet a tanulókhöz is alkalmazkodó (adaptív) az iskola, ha az identitáskonstrukció kérdéséről van szó?

A fenti kérdésekre választ keresve végiggondolandó, hogy mit jelent ma az identitás és az iskola hogyan, milyen értelemben lehet identitásformáló intézmény. Kétségtelenül nem tűnik már adaptívna az autoriter, normatív identitásformálás, amely egy adott, megkérdőjelezhetetlen értékvilághoz, közegehez köti a gyermekeket. Ez nem azt jelenti, hogy a gyermek életében ne lennének/lehetnének határozott, egyértelmű identitások jelen (pl.: vallási közös-

séghez tartozás), és hogy ezek negatívak lennének. Arra azonban sok szociológiai, pszichológiai, pedagógiai kutató felhívja a figyelmet, hogy ma az ember identitása sokkal kevésbé fix és egyértelmű (McLaren, 1995). Ma sokkal inkább változó, dinamikus, sokrétű és egymásba játszó identitásokról beszélhetünk (pl. egyszerre muszlim és rocker és meleg, s hogy hogyan az, az is változik idővel [pl. milyen módon éli meg vallását vagy melegségét, mennyire kötődik a rocker szubkultúrához]). Ez még akkor is igaz, ha egy-egy identitáselem erős, meghatározó jellegű (pl.: vallási, etnikai identitás): ezek is mindig konstrukciók, felépített, változó identitások. Az adaptív-elfogadó iskolának új, nyitott módon kell segítenie a fiatalok identitáskeresését, nem félve attól, hogy egy le nem zárható folyamatról van szó.

Az egyik legalapvetőbb identitástényező a társadalomban a **nem** kategóriája. Az utóbbi évtizedekben a nemzetközi kutatásokban nagy hangsúlyt kapott annak feltárása, hogy az iskolai közegben hogyan formálódik a tanulók nemi (**gender**) identitása. A tanulók egymás között, és sokszor reflektálatlanul a pedagógusok is fix, esszencialista, sőt patriarchális és szexista férfi- és nőképet közvetítenek a mindennapok során. Ez mind a lányok, mind a fiúk számára veszélyes, problematikus: stressz forrása, a saját identitáskonstrukciót nehezíti. (Britzman, 2000). Ezen túl az ilyen közegben azok, akik a hagyományos nemi sztereotípiáknak nem felelnek meg – mint például a lányos fiúk, fiús lányok vagy a meleg tanulók – könnyen lesznek kirekesztés áldozatai. A lányok valamint az **LMBT (leszbikus, meleg, biszexuális és transznemű) tanulók** kérdése e megközelítésben már nem csupán mint egy diszkriminációt elszenvedő csoport problémája jelenik meg, hanem kifejezetten az identitáskonstrukció kérdéséhez kapcsolódik. *Anélkül, hogy az önazonosság kontextustól független felépítésének hamis ábrándjába ringatnánk magunkat, értékmegközelítésünk szerint az iskolának mégis egy szabadabb, dialogikusabb identitásfelépítési folyamatot kellene előmozdítania, hogy minden tanuló aktív alakítója lehessen identitáskonstrukciójának a nem és a szexualitás kérdésében is, anélkül, hogy úgy éreznék, le kell zárnia ezt a folyamatot, hogy „igazi férfivá”, vagy „igazi nővé” kellene válnia.* Az iskolai beszédmódokat nemcsak a patriarchális szemlélet hatja át észrevétlenül, hanem Meyer (2010) szerint alapvetően a heteronormativitás jellemzi, vagyis az a megnyilatkozásokat észrevétlenül átható értelmezés, amely a heteroszexualitást tekinti a „jó”, a vállalható, a természetes (normaként megjelenő) identitásnak (pl. a szerelem kapcsán csak a férfi-nő szerelemről van szó; mindenkiről automatikusan feltételezik, hogy heteroszexuális, a homoszexualitást csönd övezi stb.). Ez nagyban megnehezíti az LMBT-tanulók identitásának felépítését és felvállalását.

Az osztályhoz, illetve **társadalmi réteghez, osztályhoz** köthető identitáskonstruálás szintén jelentőségteljes, akár úgy, mint egy tanulói elitpozíció megteremtésének alapja („jó, hogy itt nincsenek cigányok”), akár úgy, mint az elnyomott helyzet (iskolai) megélésének módja. Ez utóbbi lehet egyszerűen ennek elfogadása (én ilyen vagyok), vagy a küzdelem kiindulópontja (harcolok az elnyomás ellen). A már említett freirei tudatra ébresztés gondolata az alacsonyabb társadalmi osztályba tartozó tanulók identitásfelépítésének folyamatába illeszkedik. Ráébredés az **osztályhoz kapcsolódó identitás transzformatív** (társadalmi átalakítást hozó), „forradalmi” erejére, amely változásokért való küzdelmet implicál.

Ez azt jelenti, hogy pl. a munkásosztályhoz tartozó tanulók és szüleik szembesülve társadalmi pozíciójukkal, épp a velük dolgozó pedagógusok hatására azt nem negatívként, lemaradásként, hátrányként élik meg, hanem inkább lehetőségként. Ráébrednek arra, hogy az elnyomás ellen épp elnyomott pozíciójukból fakadóan tudnak tenni, ha élnek a kritika, a közös cselekvés és fellépés, az építő lázadás lehetőségeivel. Az elnyomott helyzet a status quo megkérdőjelezésének a zálogává válik, olyan pozitív identitás forrása, amely nem meghunyászkodik és elfogadja helyzetét, hanem tisztában van méltóságával és jogaival, és tesz azért, hogy megváltozzon az a társadalmi helyzet, ami elnyomását magával hozza. Fontos, hogy ez nem pusztán egyéni cselekvést jelent, amelynek során a tanuló tesz azért, hogy ő maga képes legyen feljebb lépni a társadalmi ranglétrán (pl. azzal, hogy érettségit tesz). A pedagógiai és társadalmi diskurzusok a legtöbbször ezt várják el a „hátrányos helyzetű” tanulóktól egy kompenzatorikus (a hátrányok kompenzációjára építő) szemlélet szerint. Ez alapvetően továbbra is hatalmi és elnyomó megközelítés. Itt sokkal inkább arról van szó, hogy a tanulók, szüleikkel együtt felismerik saját méltóságukat és lehetőségeiket, azt, hogy elnyomott szituációjuknak nem maguk az okai (ahogy azt a társadalmi diskurzusok álságos módon legtöbbször közvetítik), hanem a társadalmi igazságtalanságok. Ezért pedig pontosan ők, akik nem féltik privilégiumaikat, tudják felemelni szavukat, s közös összefogással tudnak tenni azért, hogy átalakuljon a társadalom. Ez az emancipatorikus szemlélet hatja át a freire-i dialogikus, kritikai pedagógiát, és ez lehet segítség az elnyomott csoportokhoz tartozó tanulók identitásfelépítésében.

Az identitásnak tehát számos dimenziója van, de ennek kapcsán az egyik leginkább tanulmányozott terület a kultúra, a **kulturális identitás**. Itt térünk ki tehát az **interkulturalitásra** mint az adaptív-elfogadó iskola egyik értékére, melyet az identitás témájához kötünk. Úgy véljük, hogy egyelőre kevés a reflexió e téren a hazai gondolkodásban. Általában is kevésbé reflektál a hazai pedagógiai diskurzus az iskolára mint kulturális közegre. Ebben az alfejezetben egy olyan kritikai szemléletet mutatunk be (Peter McLaren nyomán), amely gyümölcsöző felvetéseket hordoz az adaptív-elfogadó iskola számára.

McLaren (1995) kritika alá von több megközelítést. Az első a konzervatív multikulturalizmus,¹⁹ amely gyakran a haza, a nemzet fogalmához kapcsolódva a különbségeket annyiban üdvözli, amennyiben azok hozzájárulnak a „minden különbség ellenére egymáshoz tartozunk” diskurzusához. A más kultúrához tartozónak integrálódnia kell, a sokféleségből fölépülő egy(séges) nemzethez tartozóvá kell válnia. E szemlélet egyik legproblematisabb pontja, hogy a fehérségre nem tekint úgy, mint etnicitásra, és ezzel elrejtí, láthatatlanná teszi azt a pozíciót, amivel normatíván más etnikumokat megítél. Így a konzervatív multikulturalizmus megerősíti a fehér, nyugati, polgári kultúra gyarmatosító jellegét. A magyar pedagógiai kontextusban még nem történt meg a posztkoloniális társadalomtudományi megközelítések

19 Az európai közegben a kölcsönösséget is jobban kifejező interkulturalis kifejezést használjuk inkább, itt azonban meghagytuk a szerző által használt „multikulturalizmus” fogalmat, amely az Egyesült Államokban elterjedtebb.

megfelelő recepciója. Ezek a szavak ezért különösen idegenül hatnak a hazai közegben. Könnyen tekinthetünk a fenti érvelésre irrelevánsként a mi kontextusunkban, mert mi nem voltunk kifejezetten gyarmatosító nemzet. Nem szabad azonban megfedkezünk arról, hogy a gyarmatosítás itt nem csupán reális eseményt, hanem mentalitást jelent, amiből a magyar „fehér” etnicitást középpontba helyező iskola sem tudja magát kivonni – gondoljunk csak például a cigány kulturális elemek kiáltó, látványos hiányára a magyar nyelv és irodalom és történelem tankönyveinkben, általában a tankönyvek képi reprezentációiban stb.

A konzervatív szemléletnek mintegy a másik arca a korporatív multikulturalizmus, amely a kapitalista termelésbe (valójában árucikké válásba) akarja bevonni, inkorporálni a különböző szubjektumokat: vagy explicit módon a munkaerőpiacra fölkészítés címén az oktatásban, vagy implicit módon bizonyos – a kapitalista termelésnek megfelelő – kulturális tényezők előnyben részesítésével. E szemléletet hordozzák az olyan képzések, amelyek egyszerűen bizonyos elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák elsajátítását teszik lehetővé a kisebbségi csoportokhoz tartozóknak. A kapitalista termelésnek megfelelő kulturális tényezők pedig például, amelyek a fogyasztást mozdítják elő. A korporatív multikulturalizmus válogat, és mindazt, ami jól beilleszthető (vagy átalakítható úgy, hogy beilleszthető legyen) a kultúrákból az üzlet, a verseny és fogyasztás rendjébe, üdvözi és támogatja, a többi tényezőről nem vesz tudomást, vagy épp nem engedi az érvényesülésüket. Ide kapcsolhatók az olyan kezdeményezések, amelyek a kisebbségi kultúrák elemeiből üzletet csinálnak (tárgyak, zenék áruba bocsátása) anélkül, hogy a kisebbségek emancipációjával, illetve e tényezők valódi kulturális tartalmaival foglalkoznának.

McLaren szerint ez az asszimilációs szemlélet már elavult, egy többé nem létező egyiségre és stabilitásra épít. Épp ezen a ponton válik különösen érdekessé szemlélete az adaptív-elfogadó iskola számára. A többi multikulturális felfogás továbblép progresszívebb megközelítések felé. McLaren azonban a ma legelterjedtebb liberális szemléletet is kritizálja. Ez ugyanis egyik változatában az ember természetes azonosságára építve akarja lehetővé tenni, hogy mindenki egyenlően versenyezhesen a társadalomban, amit reformok véghezvitelével, az egyenlő iskolai esélyek biztosításával megvalósítható tervnek vél (amit ma már sokan illúzióra épülő tervnek gondolnak az esélyteremtést illetően). Egy másik változatában pedig inkább a különbségeket hangsúlyozza, minden kultúra különlegességét, de ezt „lényegként” ragadja meg, megfedkezve a történeti és hatalmi dimenziókról, valamint a személyes másság autentikus tapasztalatait magasztalja fel, figyelmen kívül hagyva az identitás diszkurzív, társadalmilag felépülő komplexitását. A lényegként megragadott különbségek és az egzotizált másság valóban negatív következményeket is hordozhat mind a tanulói eltérések értelmezésére vonatkozóan az iskola részéről, mind a gyermekek, fiatalok identitásának építésében.

McLaren a **kritikai vagy ellenálló multikulturalizmust** mutatja fel járható útként. E szerint a különbség és az azonosság fogalmainak egymással szembe helyezése a fenti megközelítésekben hamis oppozíció. Valójában mind az azonosságra, mind a másságra épülő identitás esszencialista szemléletet hordoz. A kritikai multikulturalizmus a különbözőségre,

a másásra mint a történelem, ideológia, hatalom termékére tekint, s nem önmagában adott lényegi tényezőre. A sokszínűség sem önmagában vett cél. A cél a politikai és társadalmi átalakulás: egy igazságosabb társadalom, amihez az oktatás megadhatja a maga hozzájárulását. A kategóriákat tekintve ugyanis a kritikai multikulturalizmus a mozgásban levő, csak időlegesen fixálható jelentés posztstrukturalista megközelítéséből indul ki, és „a faj, az osztály, a nem (gender) reprezentációit úgy értelmezi, mint a jelekhez és jelentésekhez kapcsolódó szélesebb szociális küzdelem eredményét” (McLaren, 1995, 126. o.). Ily módon azoknak a társadalmi-kulturális viszonyoknak a kulturális átformálására törekszik, amelyekben ezek a jelentések létrejönnek. Ez azt jelenti, hogy az iskolai oktatás, nem pusztán a társadalom kiszolgálója, hanem annak proaktív alakítójává válhat, úgy, hogy szembesül a társadalmi kategóriák konstruáltságával és ezek formálhatóságával, ahogyan erről még bővebben lesz szó a 7. fejezetben a kategóriák viszonylagosságának kapcsán.

Ez a megközelítés egyrészt abban megtermékenyítő az adaptív-elfogadó iskolakoncepció számára, hogy az iskola „alkalmazkodása” új dimenziót nyer általa, ha ilyen pro-aktív módon tekintünk rá, és nem egyszerűen mint a környezetnek való egyszerű megfelelésre. Másrészt az esélyteremtés, az egyenlőség e koncepcióban nem csak „az emberen kívül” van, és ezért csupán rendszerszinten kezelhető feladat (ahogy a komprehenzív hagyomány látatja), és nem is pusztán az oktatásban megjelenő differenciálással lehet véghezvinni (ahogy néhány, újabb tanulóközpontú megközelítés hirdeti). A kritikai interkulturalizmus szerint az egyenlőség záloga magában az identitás alakulásában is benne rejlik, s így az – ehhez a folyamathoz a neveléssel hozzájáruló – iskola számára kifejezetten pedagógiai feladattá válhat az egyenlőség kérdése. A kritikai multikulturalizmus ugyanis elő akarja segíteni új, kevert, hibrid, nem stabilizálható („mestizaje” – mestic) identitások kialakulását, oly módon, hogy annak társadalmi, hatalmi eredetére is rákérdez (amit a liberális megközelítés könnyen figyelmen kívül hagy). A kevert, „mestizaje” (mestic) identitás olyan új szubjektumartikulációt jelent, amely az állampolgárságnak is új dimenziót ad (McLaren, 1997). Olyan önreflektív önazonosság, mely képes a „hiteles” nemzeti identitások könnyű legitimációjának megtörésére egy alapvetően relacionális (kapcsolati), a szélesebb társadalomhoz folyamatosan kapcsolódó, többféle-képpen pozicionálódó szubjektum folyamatos alakításával. Ezen ponton a tanulást szélesan értelmező megközelítésünk és a tanulás középpontba állítása a szociális konstruktívizmus szemléletmódja szerint (lásd 5.1. alfejezet) jól találkozik e kritikai megközelítéssel.

Nagyon fontos itt látni, hogy az interkulturalitás kérdése nem szűkül le a nemzeti, etnikai hovatartozás kérdésére, ahogyan az identitás sem a szoros értelemben vett kulturális dimenzióra. A kulturális identitás és általában a változó, fluid, posztmodern identitás kérdése mindenkit – és így minden tanulót és minden iskolát – érint, más és más formában. A kulturális identitás része lehet például a különféle szubkulturákhoz tartozás, de ehhez a kérdéskörhöz tartozik a kulturális távolságok problémája is: a tanárok és a diákok, illetve az oktatási tartalmak, utak, és a diákok (populáris) kulturális tanulása között (vö.: McLaren, 1997; Mallott és Carroll-Miranda, 2003).

Ez utóbbi kérdéskör a szubkulturális identitás problémája, amely egyre nagyobb figyelmet kapott az utóbbi években. Valóban viszonylag új jelenség, hogy a fiatalok divatok, zenék, populáris kulturális tevékenységek és alkotások mentén konstruálják meg identitásaikat (Szapu, 2004). A figyelem azonban sokszor egyfajta morális pánikot is jelentett (pl. az emók kapcsán), ami nem építő a tanulók számára sem. Pedig ma már a szubkulturákat nem annyira a deviáns „megoldási” módok és az ellenállás csoportjainak gondolják, hanem alternatív szocializációs színtereknek, melyek a fiatalok felnőtt társadalomba való beilleszkedését segítik. Ez azt jelenti, hogy itt igazi szocializációs és tegyük hozzá nevelődési lehetőségeket kínáló csoportokról van szó. Ebben a megközelítésben már nemcsak a devianciához, ellenálláshoz köthető kulturális formációk tekintendők szubkulturának, hanem számos egyéb csoport is (sportokhoz, vallási közösségekhez, szórakozási szokásokhoz stb. köthető szubkulturák). A szocializációs útvonalak differenciáltak, sokszor leképezik a felnőtt társadalom differenciáltságát. Ezen kívül a szubkulturákon belül is kialakul egyfajta szabályozó rendszer, s ahhoz is szükség van bizonyos szocializációra (normák, szabályok elsajátítása), hogy valaki egy szubkultúra tagja legyen. A társadalomtudósok szerint az utóbbi évtizedben ráadásul a fiatalok nagy része erősebb vagy gyengébb odatartozással része lesz egy ilyen alternatív nevelődési utat kínáló szubkulturális csoportnak.

Természetesen kiemelendő a nem egyértelműen kulturális jellegű, hanem a társadalmi sokféleség egyéb tényezőihez kapcsolódó identitások témaköre is, mint a fentebb már említett: osztályhoz, nemhez, szexuális orientációhoz köthető identitáskonstrukciók, amelyekre vonatkozóan szintén állnak a kritikai multikulturalizmus megközelítésének főbb meglátásai, hiszen bizonyos értelemben ezek is mindig kultúrába ágyazottan, kulturálisan konstruálódnak meg.

Ezek az identitáskonstrukciók egyrészt mind feladatot, kihívást jelentenek az adaptív-elfogadó iskola számára, másrészt az e konstrukciókban és ezek között mozgó, emancipált tanulói identitások alakulásának támogatása az egyik alapvető pedagógiai tevékenysége az adaptív-elfogadó iskolának, amely mind a posztmodern kontextus, mind a tanulók tekintetében igyekszik adaptív lenni, s egyben a társadalmi igazságosságot is elő akarja mozdítani épp az identitásokon, azok felépítésén keresztül.

4. AZ ADAPTIVITÁS

Számtalan iskolapedagógiai írás értelmezi, használja az adaptivitás fogalmát (pl: Golnhofer 1999; Nádasi, 2001; Lénárd és Rapos, 2008). Bevezetésképpen álljon itt néhány szó arról, hogy ebben a koncepcióban mit is értünk az adaptivitás értékén. Jelen kontextusban nem az osztálytermi, tanulás-tanítás fókuszsa meghatározó az adaptivitásnak, hanem ennél átfogóbb értelemben használjuk.

Lényeges kiindulópontja volt a fogalomértelmezésünknek, hogy tudatosan eltávolodtunk a szó evolucionalista értelmezéstől, s azt sokkal inkább egy szociális kontextusban kívántuk meghatározni. Ugyanakkor ez volt az az érték is, amely a legtöbbet változott az elméleti összegzések után a kutatásaink hatására, így sűrített magába olyan kezdetben a koncepcióban alapvetőnek látszó értékeket mint: rugalmasság, innovativitás, változásra való hajlam, reflexió. Épp ezért ez az érték igen összetett számunkra. Ma három fogalom kapcsolatrendszerében, egymásra hatásában értelmezzük az adaptivitást mint értéket: **változás – reflexió – tanulás/innováció** (3. ábra). Az alábbi fejezetben e kapcsolatrendszer összefüggéseit, s ezzel az érték tartalmát fogjuk bemutatni.

3. ábra. Az adaptivitás értéke



4.1. VÁLTOZÁS ÉS REFLEXIÓ

4.1.1. A VÁLTOZÁS KÉNYSZERE ÉS LEHETŐSÉGE

A következő példa egy alternatív iskolából való, ahol maga az intézmény megalakulása is arra vezethető vissza, hogy egy maroknyi pedagógus érzékelte az új társadalmi kihívásokat, s az erre adott korábbi pedagógiai válaszaik elégtelenségét. S, bár a változtatás tudatosan vállalták, látható, hogy ennek ellenére sok, általuk sem gondolt nehézséggel ütköztek/ütköznek szembe.

Ez az az iskola, ahol a vezetők és a pedagógusok gondolkodás nélkül és egyértelműen, „maximálisan” (pedagógusinterjú 3.) innovatívnak tartják magukat. Az a lendület, a jövő kitalálásának és megalkotásának vágya, ami az iskola-alapítással kezdődött, még mindig érződik, még mindig meghatározó az iskola, a vezetők és a pedagógusok alapvető hozzáállásában, tevékenységeiben. A jövőre figyelés és a változtatás lendülete megjelenik az iskola pedagógiai koncepciójában, gyakorlatában, az iskola helyi szerepének értelmezésében, sőt a gyerekek iskoláról való gondolkodásában is.

A pedagógiai koncepciójukban a változás lendülete, az innováció elsősorban az iskola alkotó szabadságához kötődik. Az iskola szerepét és feladatát a következő módon értelmezik: „Ma különböző iskolakultúráknak szabadságban kell egymás mellett élniük, az egyes szülők, tanárok és diákok személyes kezdeményezéseitől támogatva. Az egyénben élnek ugyanis azok az alkotóerők, melyek a kultúrát nemcsak ápolni, hanem létrehozni – produkálni – is képesek” (Nevelési program, 2006, 7. o.). Az alternatív iskolai létük értelmezésében is meghatározó szerepet játszó szabadság, közös szabályok és őszinteség hármasa (pedagógusinterjú 1.) a változtatások és innovációk fenntartásának egyik fő biztosítékának tűnik.

A mindennapi pedagógiai gyakorlat folytonos változását természetesnek élik meg. A gyermekek állandóan változnak, ami azt jelenti, hogy a pedagógusoknak és módszereiknek is szükséges e változásokat követni. Az állandó újítások jelenlétét jól mutatja az is, hogy már több éve nem tudják véglegesíteni a pedagógiai programjukat, mivel mindig találnak valamit, amivel még kiegészítenék, átalakítanák. Ugyanakkor az egyik pedagógus azt is hangsúlyozta, hogy az alapvető pedagógiai céljaik nem változnak (pedagógusinterjú 2.). S talán épp ez a másik biztosítéka az iskolai újításoknak, innovációknak, hogy a fő irányokban, célokban (személyközpontúság, differenciálás, projektpedagógia,

szülői együttműködés) nem változnak, hogy a pedagógusok, szülők, vezetők az alapértékekben, irányokban konzekvensen ugyanazt képviselik.

Az iskolában azt is tapasztaltuk, hogy a jövőre való figyelés vagy legalább is a mai kor változásainak megjelenése különösen fontos a gyerekeknek is. Amikor a gyerekek az iskola pozitívumairól beszéltek, kiemelték például azt, hogy ebben az iskolában van okostábla, mivel „itt a tanárok haladnak a korral” (fókuszcsoporthoz tartozó interjú).

Izgalmas ugyanakkor, hogy míg a pedagógusok és a gyerekek csupa örömmel beszélnek a változások lendületéről, addig **csak a vezető érzékeli nagyon erőteljesen az ezzel együtt járó bizonytalanságokat** is: az iskola fenntartásának bizonytalanságát, a felső tagozat gyermeklétszámának ingadozását, a szülők tandíjtarozásainak gondját, az iskolaépület bizonytalanságait. Lehetséges, hogy épp a vezető adta biztosság az, ami lehetővé teszi az egyéni szinten sokszor oly nehezen megszerezhető pozitív attitűdöt a folyamatos változásra és újítások kezdeményezésére? Vagy a másik oldalról indulva: miben segítene, vagy milyen következményei lennének annak, ha a bizonytalanság okairól szélesebb szakmai diskurzus folyna az iskolában?

A külvilággal való kapcsolat során ezt az iskolát a leginkább kezdeményezőnek, sőt provokátornak látják (vezetői interjú), másrészt pedig „ufónak, akik befogadják a többi ufó gyerekét”, s akik így idegenek maradnak a helyi közösségben, arra csak valahogy rátelepednek (vezetői interjú). Azaz a jövőre figyelést, a változás lendületét már feszültségekkel együtt élük meg a helyi közösség szintjén: egyrészt akarják, vállalják a kezdeményező szerepet, s az ezzel járó küzdelmeket; másrészt viszont szinte eredendően idegennek érzik magukat a helyi világban (lásd betelepülő szülő gyerekeinek iskolája), s a helyi közösség idegenkedését, elutasítását, sőt megbélyegzését is magukon érzik. Ezek a jelek sok mindenben megjelennek szerintük: nem ismerik a helyiek az iskolát és pedagógusaikat, nem is igen vesznek róla tudomást, leginkább a „gyógyosok iskolájának” (vezetői és pedagógus 1. interjú) tartják őket.

Úgy tűnik, hogy az iskola kezdeményező ereje, innovativitása ellenére igen zárt közösség marad. A pedagógiai programban és a pedagógusi interjúkban is hangsúlyozzák azt, hogy a szülők tudatos értékválasztók, hogy az iskola és a pedagógusok kölcsönösen választják egymást. Mindez egyfelől elősegíti a közös célok artikulálását és vállalását, azt, hogy az iskola bensőséges közösségi helyé válhat, ugyanakkor nehezebbé teszi az iskola és a külvilág, helyi kontextus kapcsolatát, a közösség egy tágabb szintjének megélését. ...

Mindez elvezet ahhoz a különösen nehéz kérdéshez, hogy egy innovatív, ugyanakkor erőteljesen leszűkített családi kört, gyerekeket vonzó és választó iskola mennyire adhat valóban adaptív válaszokat a helyi közösség sajátosságaira, problémáira.

(részlet a Napsugár Alternatív Általános Iskola reflektív albumából)

Vajon megváltoztatja-e az iskola körüli világ változása az osztálytermi gyakorlatot? Ha igen, akkor hogyan reagáljon erre egy intézmény, egy pedagógus? Elfogadja? Elutasítja? Ha maga az intézmény el is kötöleződött egy változási folyamat mellett, mert szakmailag helyesnek vélt utat talált, akkor hogyan tudja azt hitelesen és meggyőzően követíteni közvetlen környezeté felé? Láthatón a változás mellett kötelezte el magát a fent megismert iskola, ugyanakkor épp a helyi viszonyrendszerrel való kapcsolatépítés okoz számukra gondot, melyben a partnerintézmények, más iskolák sem váltak partnerekké. Vagyis az önálló irányt mutatni kívánó iskolát, a környezte még nem fogadja értően. S meddig tart egy változási folyamat? Vállalható-e az „állandó mozgás”? Az alább bemutatásra kerülő változás-reflexió dimenzióban jól megragadható a társadalmi-kulturális-gazdasági vagy épp a szakmai folyamatokból adódó változási kényszer és lehetőség, és az ezekre adott válaszok.

Látható, hogy minden kihívás, nehézség ellenére a változás állandósuló elemévé vált környezetünknek. Számptalan új társadalmi, gazdasági, kulturális tényező formálódott az elmúlt évtizedekben az iskola világa körül.²⁰ E makroszintű változások, s persze más mezo- és mikroszintű folyamatok, akkor is jelen vannak és változásokat hoznak, ha az iskola reflektálatlanul hagyja azokat. Paradox módon a változás, a bizonytalanság kezelésének mikéntje épp az állandó útkeresésben, elemzésben és reflektálásban, vagyis a változásban és a kritikus kérdésseltevésben rejlik. Ez az, amit a fent bemutatott iskolában nagyon tudatosan kezelnek, állandó elemzés tárgya a környezeti hatások változása.

Mit jelent tehát a változás elfogadása az egyén és a közösség tanulásában? Elsősorban magának a **változás** tényének **reflektív, önmagára irányuló elemzését**, hiszen az utóbbi évtizedekben az oktatási rendszereknek állandó sajátossága lett a változás. A könyv előző szakaszaiban (különösen a 2. fejezetben) magunk is e hatásrendszerek, áramlatok elemzésével (modernizáció, posztmodernitás, globalizáció, lokalizáció) és azok oktatási kihívásaival foglalkoztunk: heterogenitás, új csoportok; multikulturalitás, szegregáció – komprehenzivitás, egyéniesítés, személyre szabottság.

Másrésről a változás jelenti a **változásról való tudást**, ez elengedhetetlen szervezeti és egyéni szinten is. A változni akarás azonban nem minden esetben jelent változni

20 Ezeket már részletesen bemutatottuk a korábbi fejezetekben, így jelen részben ezekre már nem térünk ki.

tudást, tudást a változásról, vagy épp felkészültséget a változásra, s még csak azt sem, hogy egyformán gondolkodunk a változás szó tartalmáról. Közelebb visz a megértéshez Petri különbségtétele változás és fejlesztés közt. A fejlesztésre inkább mint tökéletesítésre tekint egy adott rendszeren belül, míg a változás inkább átmenetet jelent modellek közt, amely integrálódott kis lépésekből épül fel (Mertens, van Os és Petri, 2006). Wierdsma és Swieringa is a folyamatszerűséget hangsúlyozza, s az utazó-turista modelljükben ismét visszatérnek a változásokhoz kötődő bizonytalanság és kihíváskeresés együttesére (idézi Mertens, van Os és Petri, 2006, 54. o.). Meglátásuk szerint az egyén szintjén vagy a tanuló szervezetben érvénysülő változás lényege (turista modell) maga az **utazás, a különböző utak elfogadása, a haladás, a folyamat**. Szemben az utazó metaforájába sűrített változás-modellel, ahol a cél elérése, a megérkezés a lényegi elem. A turista modell mottója az is lehetne: nem tudjuk biztosan, hol vagyunk, hova érünk el, de választok/unk egy irányt és mögé állok/unk. A közösen választott értékek ezt a stabil irányt adó célt szolgálják a fenti iskolában, ugyanakkor megmaradt a munkájuk során az útkeresés kíváncsisága, a sokféleség kipróbálása. Mindezt értelmezhetjük befejezetlenségnek, ahogy például a pedagógiai program „sem készül” el az iskolában évek óta, de a lehetőségek újabb és újabb felfedezésnek is.

Végül a változásról szóló alfejezet végén álljon még egy érv a változások lényegi szerepe mellett. A PISA-vizsgálatok első eredményeinek megjelenése óta sokan keresik Európaszerte a finn titkot. Úgy tűnik, hogy a siker egyik eleme épp az, hogy a finn „oktatáspolitikát az új innovációk bevezetésének és a már létező gyakorlatok alkalmazásának egyensúlya jellemzi” (Pasi Shalberg, idézi Halász, 2008b). A fenti példában is látható, hogy ennek az egyensúlynak a megtalálása igen nehéz és az adott körmények által erősen determinált, ezért különösen fontos az állandó helyzetelemzés és a saját adaptív út tudatos kijelölése.

Az adaptív-elfogadó iskolává válás változást igénylő folyamat, amely érinti az egyén és a szervezet egészét egyaránt. A folyamatszerűség, a kihívások és a bizonytalanság kezelésének képessége, a komplex elemzésen alapuló célok definiálása minden változással foglalkozó modellben megjelenik, s ezt az adaptív-elfogadó iskola esetében is elfogadjuk. Vagyis nem tartjuk lezárhatónak az adaptív-elfogadó iskolává válást abban az értelemben, hogy a tágabb környezeti igények és helyi szempontok visszatérő elemzése állandó rendszerelem.

4.1.2. A REFLEXIÓ SZEREPE AZ ADAPTÍV UTAK MEGTALÁLÁSÁBAN

Bekapcsolódni egy fejlesztésbe, majd a pályázat lejárta után elhagyni azt a gyakorlatot, amit ahhoz a pályázathoz kötődően megismert, megtanult az intézmény, mert figyelme egy új lehetőség felé irányul – mindez nem ritka eset. Az alábbi példa kapcsán épp egy olyan döntést ismerhetünk meg, ahol tudatosan választott az intézmény a céljaiknak megfelelő utat a felkínált lehetőségekből.

„Az autonóm, óvatosan újító szellemű iskola” (vezetői interjú)

Talán a legnagyobb egyetértés abban volt a tantestületben, hogy a változás, az állandó innováció az egyik legjellemzőbb sajátossága az iskolának. Mi sem bizonyítja jobban a fejlesztések iránti elköteleződést, mint az, hogy az iskola aktív tagja az Önfejlesztő Iskolák Egyesületének, s egyben a budapesti régió központja is.

Egyértelműen érzékelhető, hogy innovációk egy jelentős része központi innovációkhoz kapcsolódik, vagyis olyan „fejlesztések”, amelyekhez országos oktatáspolitikai szándék is kötődött. Ez természetesnek mondható, hiszen ezek a programok némi anyagai támogatással is járnak, s hazai fejlesztési körülmények közt ez abszolút reális intézményi magatartás.

A látogatásaink során megismert ilyen központi irányelvekhez kapcsolódó fejlesztések:

- minőségfejlesztés,
- pedagógiai program írása az elsők közt,
- pályadíjas helyi tanterv készítés,
- TÁMOP 3.1.4-hez csatlakozás.

A nagy, átfogó reformok azonban gyakran összeütközésbe kerülnek a helyi szükségletek indukálta változtatási kezdeményezésekkel, ami rosszul érintheti az egyes iskolákat. Ebben az intézményben ez nem következett be, mert valódi mérlegelés és a helyi igények és fogadóképesség felmérése előzte meg az egyes központi programokhoz való kapcsolódást.

„...Itt ültünk az akkor maroknyi csapatunkkal, és arról gondolkodtunk, hogy gimnáziumindítás, plusz HEFOP-indítás legyen... Egy nap után úgy döntöttünk, hogy nem indulunk el a HEFOP-on, elég nekünk a gimnázium indítása. Nagyon jó döntés volt, mert a kettőt nem lehetett volna együtt hitelesen csinálni...” (1. vezetői interjú)

„...tegnap beszéltünk, hogy legyünk-e referenciainstítúció vagy sem, s én úgy láttam, hogy ezt most ne..., mert nincs még egy olyan mentori réteg a házban..., még nincs elég szakvizsgázott kolléga sem...” (2. vezetői interjú)

(részlet a Petőfi Sándor 12 Évfolyamos Gimnázium reflektív albumából)

Szükséges-e, hogy minden iskola maga keresse fejlődése útját, vagy megragadhatók, leírhatók a fejlődés, változás legjobb útjai? Léteznek-e jó gyakorlatok (például kooperatív óravezetés), amelyek megismerése, átvétele válasz lehet a társadalmi – gazdasági kihívások okozta pedagógiai problémákra minden iskola számára? Mennyire jellemző egy-egy fejlesztés, gyakorlat adaptív megismerése és alkalmazása, vagy csupán annak adaptálása jelenik

meg a mai intézményekben? A talán szélsőségesnek tűnő kérdések mögött a hazai intézményi fejlesztések gyakran reflektálatlan metódusaira is ráismerhetünk. A fenti iskola képes volt arra, hogy saját helyzetét, emberi kapacitásait és szakmai felkészültségét is felmérje. Ahhoz, hogy a megkezdett innovációjuk, a 12 évfolyamos gimnáziummá válás megvalósulhasson, az iskola egészére minél inkább jellemzővé váljon sok belső fejlesztést kellett még elvégni. Ezért egy új program beindítása szétzilálta volna az erőiket.

A saját adaptív út megtalálása valóban sok egyedi döntést igényel, ám e döntések mögött számtalan az elhatározást segítő elméleti szempont húzódik meg, amely ismerete elengedhetetlen az intézmény vezetői és fenntartói számára is.

A fent leírt változási kényszer számtalan új iránykeresést, gyakorlatot, újítást indukált az utóbbi évtizedekben az oktatás területén, még akkor is, ha néhol lassúnak vagy épp széttartónak érezzük ezt a folyamatot. Vannak-e mégis kirajzolódó tanulságok? A PISA-vizsgálatok elemzéséből tudjuk például, hogy e mérés kapcsán a legsikeresebb iskolák:

- Jelentős önállósággal rendelkeznek a tekintetben, hogy a tanulók adottságainak és felkészültségének, illetve saját adottságaiknak az elemzése alapján maguk keressék meg a tanulás megszervezésének legeredményesebb módjait.
- Gazdag és részletes visszajelzést kapnak arról, hogy munkájuk mennyire eredményes. Ez a visszajelzés lehetőség szerint az egyes tanulók szintjéig terjed, azaz elősegíti minden egyes tanuló nyomon követését.
- Olyan érdekeltégi és szankcionálási rendszerek közt működnek, amelyek arra ösztönzik/kényszerítik az intézményeket, hogy ne maradjanak tétlenek, azaz a kapott visszajelzés alapján tegyenek erőfeszítéseket az eredményeik javítására.
- Olyan külső támogatást kapnak, amely képessé teszi őket arra, hogy a visszajelzésekből nyert és egyéb információk alapján önmaguk gyakorlatát intelligens módon elemezzék, és az eredmények javulását hozó lépéseket tegyenek (Halász 2008a).

Mindezek értelmében a **reflektálás** meghatározó eleme a fejlődésnek. A reflexió, mely tudatos változtatásra ösztökélhet, jelenti tehát az **egyén és az intézmény önelemzését** is. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója szempontjából fontos látnunk, hogy az intézmény/szervezet tagjainak viszonya és felkészültsége a változásokhoz igen meghatározó. S mint ahogy a szervezet sem írható le egyetlen dimenzióban a változásra való képesség tekintetében, a szervezet tagjai sem egyformán és azonos módon viszonyulnak magához a változáshoz vagy ennek különböző tartalmi elemeihez. A változás folyamata természetesen vitákra épül, a harag és az ellenállás is természetes velejárója a személyes közegben. A vitakozók érvei azonban különböző szintű elkötelezettséget is jelezhetnek. A szervezeti szintű kérdéseket és teendőket, valamint a szervezettek motívumainak megismerését kiválóan ötvözi a CBAM (Concerns-Based Adoption Model) modell (Hall-Hord és Hord, 1999; idézi Mertens, van Os és Petri, 2006; Bognár, 2005). Ebben a modellben döntően az egyénekre fókuszálnak, s ennek alapján a tagok bevonódásának és elkötelezettségének hét szintjét különböztetik el: tájékozódás, informálódás, személyessé tétel, megvalósítás, következtetés, együttmű-

ködés, újragondolás. Ugyanakkor a változások támogatása érdekében (mit tanul, vagy mit tanuljon,) nyomon követik a lehetséges támogatások módját is (2. táblázat). A táblázatban látható, hogy a bevonódás nem szükségszerűen adott, de tudatos támogató tartalmakkal és folyamattal alakítható. A modell egyik erénye, hogy rámutat: fontos az egyének részvétele, s mivel az egyes szereplők is fontos részesei a változásnak, fontos, hogy milyen kérdések foglalkoztatják őket, mi segít a reflektálásukat, fejlődésüket. Másrészt rávilágít arra, hogy a változás hosszú folyamat, hiszen a kezdő fázis több évig is tarthat, de lényeges, hogy az egyén, a pedagógus felkészültnek érezze magát a változtatásra, hisz sem túlterhelt, sem bizonytalan egyének nem nyitottak és motiváltak eléggé új lehetőségek beépítésére.

2. táblázat. CBAM modell			
Kapcsolódás fázisai	Jellemzők	Fejlesztés fókusza	Támogatás tartalma
<i>Tájékozódás</i> Mi ez?	Általános érdeklődés Tudatosodás	énorientáció (a személy változáshoz fűződő viszonya)	információ a változás tartalmáról menetéről, eszközéről és hatásairól
<i>Informálódás</i> Hogyan működik a változás?	Növekvő érdeklődés Egyre többet tudni		
<i>Személyessé tétel</i> Hogyan hat rám (Képes vagyok erre? Hogyan hat majd a szakmai és a magánéletemre?) Hogyan fogom csinálni?	Személyes felkészülés (tudás, idő) Képessé válni a fejlesztésre		bizalom
<i>Megvalósítás</i> Hogyan tudom...?	Folyamatok menedzselése Feladatok tudatosítása Erőforrások felhasználása	feladatorientáció (a feladat/változás megvaló- sítására való koncentráció)	horizontális tanulás kezdete kipróbálás biztosítása
<i>Következtetés</i> Működik? Hogyan változott a korábbi gyakorlat?	Következmények a tanulóknak Az innováció hatásai a működésre	mások felé fordulás (a változás fenntarthatóvá tétele)	reflexió fokozott támogatása tétéle)
<i>Együttműködés</i> Jól működik, de mások hogyan csinálják?	Az eredmények megmutatása Együttműködés más pedagógu- sokkal Disszeminálás		tapasztalatcsere, műhely- munkák, konzultáció
<i>Újragondolás</i> Van jobb út?	Az innováció hasznai, előnyei Új alternatívák továbbgon- dolása		

Az is látható, hogy a saját gyakorlatra irányuló kérdések feltétele, a reflektálás előtt még fontos állomások vannak (tájékozódás, az információk megszerzése), s csak ezt követi a személyes útkeresés.

Az egyéni vagy szervezeti pedagógiai gyakorlat elemzése azonban nem jelent zárt, csak önmagát elemző és csak önmagából új utakat, válaszokat megfogalmazó rendszert. E dimenzió kapcsán ezért újra hangsúlyozzuk a bevezető fejezetben már kiemelt szempontot: az adaptivitás nem egyenlő az adaptációval. Az egymástól való tanulás gondolata meglátásunk szerint meghatározó jelentőségű minden fejlesztésnél történjen az iskolán belül, vagy

iskolák között. Ugyanakkor az egymás gyakorlatának, akár „jó gyakorlatának” átgondolatlan és a helyi viszonyokra nem értelmezett átvétele nem tekinthető adatív útnak, csak adaptációnak. Akkor válik igazán eredményes tanulási folyamattá például mások adaptív útjainak megismerése, ha az **mindkét fél számára átgondolt, reflektált tanulást** jelent. A gyakorlat gazdájának például pontosan meg kell tudni fogalmazni a gyakorlat kialakulás körülményeit, okait, útját, s láttatni kell előnyeit, nehézségeit. A megismerő félnek is tudatában kell lenni saját igényeivel, problémáival, azzal, hogy valójában mire is keres alternatív válaszokat. Csak ebben a párbeszédben várható, hogy valóban a változások hozta új igényekre találjon adaptív válaszokat egy iskola, egy pedagógus, s nem csupán másoljon, adaptáljon.

Meglátásunk szerint minden változásnak és változó személynek egyedi története van, melynek tudatos feltérképezése és reflexiója magának az érintett intézménynek is lényegbevágó. Ezért úgy gondoljuk, hogy nem egyetlen útja van az adaptív-elfogadó iskolává válásnak, hanem egymással egyenértékű, különböző változási utakat azonosíthatunk az egyes személyeknél és intézményeknél.

4.2. VÁLTOZÁS ÉS TANULÁS/INNOVÁCIÓ

Az alábbiakban egy olyan intézmény vezetőjének szavait idézzük, aki az elmúlt évtizedekben többször megtapasztalta és felismerte a változás kényszerét. Eredményeik fenntarthatósága részben abból fakad, hogy képesek saját tudásuk és esetleges hiányosságaik értelmezésre és a tanulásra.

- „Többször említetted, hogy a változás alapvető jellemezője az intézménynek. Elmondanád a főbb állomásait, a változás okait?
- 1961-ben jött létre ez az intézmény, akkor tagozatként, két csoporttal működött. A hetvenes években vált iskolává, ekkor is voltak apróbb fejlesztések, kísérletek egy-egy osztályban. A 2000. a meghatározó év, ekkor szembesültünk komoly problémákkal: gyerekeink nem jártak iskolába, sok bukást hozott, a szülők is ellenségesek voltak. Ekkor elkecseregett pedagógusok tömkelege volt az iskolában. Ekkor le kellett ülnünk. Két lehetőségünk volt: szapuljuk a szülőt és a gyereket, vagy mi változtatunk, átgondoljuk, hogy mit nem csinálunk jól. Ezzel szembesülnünk kellett, hogy MI nem jól csinálunk valamit. Ez önmagában nem indukálta a nagy változást, mert egy osztályban indítottuk el a Lépésről-lépésre programot. Aztán 2004-re elértük, hogy átalakult az intézmény, 2006-ban módszertani intézménnyé váltunk. Akkor már tudtuk, hogy nemcsak a belső folyamatokat kell figyelni, hanem kifelé kell nyitni, megérteni

a változásokat. Na, ez hozta az áttörést. Egy újabb szembesülés történt, rájöttünk, hogy nekünk mennyit kell fejlődni. Attól, hogy itt az iskolában megy a Lé-pésről-lépésre program és koopolunk, az jó, de mi van például azzal a gyerekkel, akit visszahelyezünk. ... Itt is van felelősségünk, hisz sokszor a többségi intézményben egymás mögött van az asztal, a tanár elől tanít, a naplót kinyitja és feleltet, leadja az anyagot..., nekünk ebben újabb felelősségünk van. Na, ha ez így van, akkor ebbe az iskolába mentorok, trénerok, tanácsadók, utazó szakemberek kellene. Ki kell alakítanunk ezeket az új kompetenciákat. Egyrészt azt, hogy a pedagógusok elfogadják a mi pedagógusainkat, s a mi pedagógusaink is így tegyenek... Nekünk is fontos, hogy lássuk az Ő értékeit, mi fontos nekik. Mi az, ami beépíthető, hisz mi is tanulunk tőlük sokat. Ez a kölcsönösség és elemzés a fontos...

Már nem gondolom, hogy elértünk valahova, mert tudom ha, közelítünk egy-egy eredmény eléréshez, akkor már keresni kell, hogy merre tovább..., elő kell készíteni az új lépéseket. Előbbre kell járni, hol vannak azok a területek, amiket még észre sem vettünk, de már ott vannak, és várnak ránk az új kihívások... A mi intézményünk egyik legfőbb sajátossága lett: probléma – na és akkor ezt hogyan tudjuk megoldani, mi kell hozzá! ... Kezdetben nálunk is csak két pedagógus örült a tréningnek, most fél óra alatt megtelt a péntek-szombatvasárnapra hirdetett képzés, mert tudják, hogy ez nekik jó...”

(részlet a Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben készített vezetői interjúból)

Az igazgatónő szavai jól példázzák, hogy a ma már egyértelműnek tűnő tanulásértelmezés és iskolai gyakorlat kialakítása nem volt zökkenőmentes folyamat náluk sem. De miért is olyan nehéz a változást megélni akár szervezeti szinten, akár egyéneknél? Mi az, ami újításokhoz, innovációkhoz kötődő szorongásokat okozza ezzel gátat vetve a tanulás természetes útjának? A változás kulcsa, hogy minden szereplő, jelen esetben a testület minden tagja, megértse és elfogadja a változás célját, s azt, hogy ehhez az ő tevékenysége is hozzájárul ehhez. Az korántsem biztos, hogy az eddigi, adott esetben akár jól végzett pedagógiai gyakorlata, például a gyerekek többségi iskolába való visszahelyezése szakmai támogatórendszer nélkül minden tekintetben megfelel a közösen formált új céloknak. Ahogy a fenti példa is egyértelműen mutatja, az oktatást körülvevő egyre komplexebb társadalmi-gazdasági környezet megértése nem lehetséges tanulás, innováció nélkül. Ha elindult egy innováció, akkor miért is fontos, hogy ne csupán a folyamatra, hanem a meggyőzés módjaira is figyelmet fordítsunk? Mert az egyes szereplők önmagukban nem indukálnak szervezeti szintű változást, ehhez közösségi szintű hatások kellene, mely szükségessé teszi az innováció ilyen értelmezését is.

A változások létének elfogadása mindenképp a jövő értelmezése felé vezet, amelyhez általában a bizonytalanság képe kötődik. Épp ez az egyik oka, hogy a **változáshoz való viszonya** gyakran nem pozitív sem az egyénnek, sem a szervezetnek. Ahogy nemzetközi elemzések is mutatják (Innovating schools, 1999) a változásokat megtestesítő innováció vagy reform számos nehézséggel járhat:

- „a nemzeti oktatáspolitikáknak a bizonytalanság, a többféle és nem egyszer bejósolhatatlan kimenetelű megoldások felé is nyitottá szükséges válniuk,
- a nagy, átfogó reformok összeütközésbe kerülhetnek a helyi szükségletek indukálta változtatási kezdeményezésekkel, ami rosszul érintheti az egyes iskolákat vagy együttműködő intézmények hálózatát is” (Bognár, 2008),
- emellett az egyén és szervezet szintjén is ráirányíthatja a figyelmet eddig nem ismert új feladatokra,
- dinamizmust, megújulást és kritikus kérdésfeltevést igényel a mindennapok szintjén is.

A változás azonban a nehézségek ellenére jelen van, s nem csupán a *jövő értelmezését* kívánja, hanem megköveteli mind az egyén, mind az intézmények szintjén a jelenre történő reflektálást is. Az adaptív-elfogadó iskolává válás is egy változás. Fontos azonban látni, hogy az adaptív-elfogadó iskola kialakítása, a mindenki számára optimális tanulási környezet megteremtése, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása az iskola egészének problémája, nem csak egyes pedagógusoké. E cél felé vezető út az iskolai élet nemcsak egy-egy elemének átgondolására, hanem annak **rendszereszerű változására** van szükség. Ebből adódóan a pedagógusoknak és az iskolavezetésnek is nyilvánvalóan aktívan részt kell venniük az innovációban, különösen azért, mert ők felelősek az egész iskola működéséért, szellemiségéért, kultúrájáért. E folyamat elindításhoz mindenképp lényeges alapelv, hogy mind az egyéni, mind a szervezeti szinten tisztázzák a változáshoz általában, s e konkrét fejlődési úthoz kötődően is a szereplők viszonyát.

Az állandóan változó környezet magával hozza az iskolát körülvevő társadalomnak és magának az iskola rendszerének, az osztálytermi folyamatoknak a bonyolódását is. A változás tényének elfogadása nem jelenti a változások tartalmával való feltétlen egyetértést, de azt igen, hogy világosan érti az intézmény, hogy az iskolába járó gyerekek környezete és az iskolát körbevevő és részben meghatározó társadalom változó és összetett. Egy-egy jelenség, eset mögött számtalan ok húzódik meg, s a megfelelő válasz megtalálása egyre több, s gyakran újabb szempont mérlegelését igényli. Ez azt is jelenti, hogy egy iskolának fel kell ismernie, hogy a társadalmi és pedagógiai folyamatok igen komplexek, s nem jelent megoldást a stabilitás illúziója, nem tehet úgy, mintha a gyermekeket körülölelő világ, család stb. nem változott volna meg, nem változna. A stabilitás változatlansággal történő azonosítása téves illúziókat ébreszthet. A **komplexitás elfogadása** azonban komoly kihívás, s új szorongásokat idézhet elő. Ahogy Peter Geyer fogalmazza, a komplexitás elfogadása azt jelenti:

- „tisztetben kell tartani a sokféleséget és a másságot,
- a lehető legtöbb információt kell összegyűjteni, de annak tudatában, hogy az összes szükséges információ nem gyűjthető össze,
- a döntésünk lehető legtöbb konzekvenciáját végig kell gondolni, de annak tudatában, hogy nem gondolható végig az összes releváns konzekvencia, és végül
- biztosítani kell azt, hogy a döntésünk felülvizsgálható legyen, ha olyan információk birtokába jutunk, amelyekkel előre nem kalkuláltunk” (Geyer 2003, idézi Halász 2009).

Az iskola és annak szereplői így nem tehetnek mást, mint tudatosan arra törekszenek, hogy megértsék e változásokat, az egyre bonyolódó rendszerek összefüggéseit és az arra adható válaszok sokféleségét, ehhez pedig állandó tanulás, innováció szükséges.

Ahogy eddig közvetetten többször is utaltunk már rá a nevelés-oktatás világában a **tanulás és az innováció** is a változásra épül.²¹ A tanulás folyamata során mi, egyes gyerekek, pedagógusok, szülők; egyes csoportok, munkaközösségek, projekteamok; egyes szervezetek és közösségek, például iskola változunk meg valamiben. Ezzel szemben az innováció során a változás inkább más területekre terjed ki, aminek sokszor csak hozadéka a résztvevők megváltozása. Az OECD kategorizálása alapján az innováció elsősorban termékekre (pl.: tanterv), folyamatokra (pl.: tanulás-szervezés), szervezetre (pl.: a tantestület együttműködési módja) és marketing stratégiára (pl.: felvételi eljárás) terjedhet ki (bővebben lásd OECD CERI Innovation).

További alapvető különbségnek tartjuk, hogy az innovációban mindig benne rejlik, hogy valami új születik vagy legalábbis jelentős mértékű változás megy végbe, a tanulás során viszont nem minden esetben tapasztalunk ilyen radikális változásokat. Még a konstruktivista tanulásértelmezések is számolnak a tanulás azon folyamataival, amelyek csak kisebb változásokat jelentenek, például az asszimilációval (Piaget, 1993) vagy a problémamentes tanulással (Nahalka, 2002), melyek során az új információk nem változtatják meg radikálisan az egyén vagy közösség tudásrendszerét, csupán a meglévő rendszer bővül új tudáselemekkel, válik kidolgozottabbá. Éppen az újdonság, az *újszerűség* miatt az innováció fogalmát értelmezhetjük úgy is, mint a tanulás egyik eredményét (Knowledge Management in the Learning Society, 2000). Az innováció mint a tanulás eredménye pedig ugyanolyan több tényező, mint maga a tanulás, tehát egyszerre beszélhetünk az innováció kognitív, affektív és viselkedéses oldaláról, azaz az innováció nemcsak új tudást, gondolkodási módot jelenthet, hanem új attitűdöket is, új viselkedéseket és cselekvéseket is, amelyeket érdemes összefüggésben látni és kezelni az eredményes innováció érdekében. Mindennek számunkra alapvető tanulsága, hogy **innováció nincsen tanulás nélkül**.

Ugyanakkor nézhetjük komplexebben is, ahogy a tanuláshoz is sok értelmezése van, s a gyakorlatban is sok útja lehetséges, úgy az innovációnak is. Cross (1999, idézi OECD Ceri, 2008) a következő négy metaforát gyűjtötte egybe az innováció folyamatának értelmezéséhez.

21 Írásunkban nem vállalkozunk a tanulás és az innováció fogalmainak átfogó elemzésére, csupán az adaptív-elfogadó iskola szempontjából lényeges elemeket nevezünk meg a megkülönböztetés során.

- *A kutatás-fejlesztés-disszemináció-adaptáció modellt.* E modell jellemzője, hogy az innovációról világos, egymástól jól elkülöníthető fázisokban gondolkodik, ami azt is jelenti, hogy az innovációt technikailag lebontható folyamatként képzelel el, melyben lineárisan lehet megtervezni az egyes lépéseket, s pontosan meg lehet határozni a résztvevők munkamegosztását.

- *Az epidemiológiai modellt,* amiben az innováció járványként terjed. A járvány terjedése során a „fertőzöttek” száma először csökken, utána pedig kumulatív módon nő, tehát először az iskolák közti egyenlőtlenségek nőnek, majd ahogyan a járvány tova terjed egyre jobban összezárnak a „fertőzöttek”.

- *A szociális-interakcionista modellt,* amiben az egyéni és közösségi szintű vágyak, igények, célok, döntések állnak a középpontban. Éppen ezért ebben a modellben a meggyőzés módjaira fókuszálnak, nagy hangsúlyt kap, hogy milyen információkat cserélnek, s hogy ehhez milyen kommunikációs módokat választanak.

- *Az intézményesült innováció modelljét,* mely meghatározott ideig tart, majd jó esetben beépül a mindennapi intézményi gyakorlatba, s veszít újdonságából. Ehhez az újításhoz törvényi szabályozás is kötődhet, mely erősítheti az innováció fennmaradását.

*Az innováció egyes értelmezései kapcsán a legfontosabb számunkra, hogy azzal vessünk számat, hogy mi melyikben hiszünk leginkább, melyiket tudjuk elfogadni legjobban az adaptív-elfogadó iskola számára. Ennek eldöntésében pedig érdemes figyelembe venni, hogy mit gondolunk a tanulásról (lásd 5. fejezet), hiszen a tanulásértelmezésünk tudatosan vagy rejtett módon, de összefüggésben áll az innováció értelmezésünkkel. Mi a tanulásértelmezésben a **szociális és egyéni szintű tudáskonstruálás** mellett köteleződünk el, amihez legközelebb az innováció szociális-interakcionista modellje áll közel.*

A tanulás és innováció ezen értelmezéseihez kötődően pedig különösen lényeges, hogy e folyamatokban egyszerre, egymásra hatásában jelennek meg az **egyéni és közösségi szintű változások**; s hogy a **tudatosság** az adott folyamat céljaival, módjával, eredményeivel kapcsolatban az eredményesség egyik legfőbb biztosítéka. Mindez több következménnyel, végiggondolandó kérdéssel jár:

- Az innováció nem jöhet létre csupán egyéni szinten, hanem az egyéni és közösségi változások, újítások egyaránt szükségesek hozzá.

- Az innováció során érdemes végiggondolni, hogy az új tudás, attitűdök, tevékenységek stb. ki(k)nek a szempontjából jelent valóban újat. Ennek átgondolása a meggyőzés folyamatában is fontos szerepet kell, hogy betöltsön.

- Ha elfogadjuk, hogy a tudatosság, a tudatos választások, döntések az innováció lényegi elemei, akkor ehhez végig kell gondolni azokat a folyamatokat is, amelyek ezt segíthetik. Számunkra ennek legfontosabb formáját a reflektálás jelenti, ami a nevelés-oktatás elméleti és gyakorlati világát, a nevelésben-oktatásban érintetteket folyamatos párbeszédre kényszeríti. E reflexiók keretben nyer értelmet a szakmai támogatást jelentő iskolahálózat és az iskolai tapasztalatok megosztását segítő adaptív utak (jó gyakorlatok).

4.3. REFLEXIÓ ÉS TANULÁS/INNOVÁCIÓ

Tudni azt az egyénnek önmagáról, hogy mit tud, lényeges része saját önismeretének, tanulásának. Ugyanakkor egy szervezetben az egyéni tudások szükséges, de nem elégséges elemei a működésnek.

„Ez egy lakótelepi, erdőszéli, városszéli iskola. Régebben azt mondtam, hogy a város érdes részén található, ma már ez nem igaz, hisz ...az egyik legdinamikusabban fejlődő városrésze Újpestnek, aminek egyik meghatározó része a mi iskolánk...” – ez volt az igazgatónővel készült interjú első mondata. A mondat számtalan szempontot sűrít egybe: a helyzetelemzés fontosságát, a változás



érzékelését, az intézmény helyi befolyásoló szerepének tudatosságát, s sejteti a megfogalmazódó igényeket is. S valóban, a dokumentumok mélyebb tanulmányozása során egyértelműen megmutatható, hogy az intézmény komoly erőfeszítéseket tesz a partneri kör azonosítása és igényeinek felmérése érdekében,

amely a MIP-ben kidolgozott program szerint zajlik. (...)

Felmerül a kérdés, hogy mi biztosítja az innováció eredményeinek az érintett csoportokon túli terjedését. Ahogy erre az igazgatói interjú is roppant reálistan rámutat, a tantestületen belüli tudásmegosztásnak nincsenek valós gyökerei és hagyományai az intézményen belül.

„– Az egymástól tanulás mennyire van jelen a tantestületen belül?

– Van, de biztos, hogy nem rendszerszintű... jó kapcsolatok, szakmai kapcsolatok működnek, munkaközösségek működnek. Az, hogy leüljünk és jót dumáljunk a gyerekről, az nem rendszeres, alkalmi..., s jó lenne a munkaközösségek helyett valami új formációt kitalálni. ... Akik jó kapcsolatban vannak, közel állnak korban érdeklődésben azok beszélnek egymással.” (2. vezetői interjú)

Ezt jelzi az is, hogy a kollégák is több esetben utaltak arra, hogy a tanulás kívülről jövő inputokhoz, fórumokhoz kötődik, s nem merült fel a belső potenciál felhasználásának igénye, tanuló közösségek működése.

„...Nálunk az innováció biztos, itt állandó jelleggel változás van, itt nincs megállás..., itt a kollégák rengeteget tanulnak, állandóan képzésre járnak, nem

unszolásra..., itt mindig gond az erre fordítható pénz szétosztása...” (pedagógus interjú)

Úgy véljük, egy adaptív iskolában igen lényeges a tanuló közösséggé válás, mert támogatja a tudásteremtést és -megosztást.

(részlet a Petőfi Sándor 12 Évfolyamos Gimnázium reflektív albumából)

Hogyan lehet egy intézményben összegyűlt tudást felszínre hozni, valóban hasznosítani? Miképp válhat a sok, gyakran csak személyekhez kötődő, gyakran egyéni ambíciókra épülő tudás, gyakorlat az intézményi tudás, gyakorlat részévé, ezzel erősítve a közös határendszeret? Talán nem egyedi a fenti példából megismerhető gyakorlat, miszerint leginkább informális és alkalmi úton terjedő tudásmegosztás van csak szó. A belső, intézményen belül lévő tudást nem tekintik olyan értékesnek a szereplők, hogy formális keretek közt megosszák egymással. Remélhetőleg egyre több intézmény ismeri fel, hogy a külső, továbbképzéseken szerzett tudás elaprózódik az intézményben, ha az nem kerül megfelelő fogadó közegbe. Lényeges ezért, hogy az iskolában legyenek olyan alkalmak, fórumok, amikor – legyen az diák vagy felnőtt – lehetőség nyílik a tudás megosztására, az egymástól való tanulásra. Nagyon sok fejlesztés épp azért nem válik eredményes gyakorlattá, mert mindenki egyedül járja végig a tanulás útjait, „magányosan vívja harcait”: kipróbál egy új módszert, eszközöket gyárt egyedül, problémáit-kérdéseit nem tudja megbeszélni; így mások segítségével új nézőpontból látni stb.

Ki tanul valójában – az egyén vagy a szervezet? Senge tanuló szervezetről írt gondolatai egyértelművé teszik, hogy mindkettő, s fontos a két szint szerves kapcsolata is. Hiszen Senge a tanuló szervezetet olyan közösségnek tekinti, ahol az egyének törekednek képességeik folyamatos kiterjesztésére, az új elképzelések támogatására találnak, a kollektív elképzeléseknek tág teret biztosítanak, és az emberek a közös tanulás képességének elsajátításában is motiváltak. A tanuló szervezet tehát olyan szervezet, amely jövőjének kialakítása érdekében folyamatosan növeli, erősíti potenciáit. Ahogy az imént jeleztük, a tanuló szervezet kialakításakor „utazóvá kell válnunk”, hisz utazó az, aki megleli az örömet és a kihívást magában az útban és az utazásban is, és aki képes mindig érdekesebbé és eredményesebbé tenni a haladást (Senge, 1998).

A tanuló szervezetté válás folyamatának átgondolása szoros kapcsolatban áll azzal, hogy megértsük hogyan tanul egyén és szervezet. Azt is hangsúlyoztuk, hogy az adaptív-elfogadó iskola olyan intézmény, amely dinamikus kapcsolatban áll környezetével, és szereplőivel; innovatív; rugalmasan kezeli a változásokat. Egy intézmény rugalmassága, alkalmazkodó képessége (a szűkebb és tágabb környezethez, a tanulói populációhoz, az elvárásokhoz) csak akkor lehetséges, ha maga az intézmény **tanuló szervezetté válik**. Ez hangsúlyozottan jelenik meg az adaptív-elfogadó iskolává válás útján, hiszen az iskola egészének kell az

adaptivitás és az elfogadás gyakorlatát interiorizálnia, nem maradhat a feladat egyetlen tanár vagy egy tanári csoport feladata. Senge szerint ehhez öt alapvető pillérré kell támaszkodni.

1. A *belső meggyőződések* (Mental Models) azok a mélyen rögzült belső minták, képzetek, általánosítások, amelyek segítik, vagy épp gátolják a környezeti jelenségek megértését, a velük való kommunikációt. Ezek a szervezeti kultúra mélyén lévő rétegek nem maradhatnak reflektálatlanul, lényeges, hogy mind az egyén, mind a szervezet szintjén minél explicitebbé váljanak. A tanulás útján így mindenképp lényeges, hogy megértsük én/mi miképp vélekedek/ünk az adott kérdésről, jelen esetben az iskolai adaptivitásról, az elfogadó iskolai környezetről, a tanulói aktivitásra építő tanulási folyamatról.

Ez a feltárás nem csupán az egyéni gondolatok megfogalmazására és a csoport működését absztraktabb szinten meghatározó sémák felszínre hozására alkalmas, hanem teret ad a közös nyelv, a közös értelmezés megteremtésére, a közös jelentés adásra.

2. A *személyes késztetés, az önépítés/önfejlesztés* (Personal Mastery) szintén elengedhetetlen eleme a tanuló szervezetnek, mert csak érett, önmegvalósításra képes egyénekre lehet közös víziók, célok megvalósítását építeni. A személyes célok elérése, a személyes jövőkép megvalósítása és ezek támogatása tehát alapvető jellemzője a tanuló szervezetként működő iskolának. Ez azért is lényegi elem, mert ahhoz, hogy egy szervezeten, iskolán belül változás jöjjön létre, szükséges a szervezet tagjainak kritikus tömege. A személyes motiváltsághoz pedig a változás lényegének *személyes megértése, elfogadása és a változás szándéka kell*. A szervezetek csak a tanulásra vállalkozó embereken keresztül tudnak tanulni, vagyis egyéni tanulás nélkül nem lehetséges szervezeti tanulás. Michael Fullan (2000) szerint az iskolák fejlődési képességének az egyik meghatározója az ún. emberi tőke, azaz a nevelőtestület egyes tagjainak a tudása, képességei és törekvései. Azonban az egyéni tanulásnak nem feltétlenül következménye a szervezet tanulása, ahhoz például közös szervezeti jövőkép kell.

3. A *közös jövőkép* (Shared Vision) a közösség valamennyi tagja számára vonzó és mindenki által elfogadott perspektíva, amely a változás melletti hosszú távú elköteleződést segíti. Csak olyan szervezeti jövőképnek van mozgósító ereje, amely valóban közös, s amely egyben személyes jövőképekre épül. A tanuló szervezetek jövőképének éppen ezért magába kell foglalnia az ott dolgozók személyes céljait, és elég kihívást kell nyújtania ahhoz, hogy a szereplők csak közös erőfeszítéssel legyenek képesek megvalósítani azt. Itt több hangsúlyos elem is kiemelendő az adaptív-elfogadó iskolává válás folyamatához kötődően. Egyrészt különösen fontos, hogy azok az alapelvek, amelyek meghatározzák az adaptív-elfogadó iskolákat az iskola minden szereplője számára ismertnek és elfogadottnak kell lenni. A szereplők ez esetben sem csupán a pedagógusok. Lényegesek más résztvevők is, hiszen az adaptív-elfogadó iskola nemcsak illeszkedik a környezetéhez, és azzal összefüggésben határozza meg céljait, hanem párbeszédben is áll vele, és ha kell, formálja is azt.

Másrészt az adaptív-elfogadó iskolává válás közös célja nem jelent egyforma változási utakat, hisz érvényesíteni kell a saját intézményi elemzésen túl a személyes késztetéseket is. Az intézményfejlesztési szakirodalomban is találhatók tipizálási kísérletek a különböző in-

tézményi helyzetek megragadására – pl.: „kudarcot valló” vagy „eredménytelen”; a „gyengén teljesítő” és a „jó” vagy „eredményes” iskola (Hopkins, 2001) –, s e program munkatársai is úgy vélik, hogy minden intézmény működési környezete egyedi, így minden intézményi változás sajátos, ezért eltérő változási utak léteznek. E szempontból külön figyelmet érdemelnek a nehéz helyzetben levő iskolák, ahol először a változásra kell képessé tenni őket (Harris és Chapman, 2004). *Az adaptív-elfogadó iskola modell a folyamatos önértékelésre épülő, közös intézményi jövőkép megformálását és az eltérő változási utakat támogatja.*

Harmadrészt egy jól körvonalazott közös jövőkép lehetővé teszi a fejlesztés kis lépésekben való megvalósítását, a tudatos építkezést.

4. *A csoportos/team tanulás* (Team Learning) olyan jellemzője a tanuló szervezetnek, amely az iskola szereplőitől, a pedagógusoktól is tudásuk megosztását, a közös célok szolgálatába állítását várja, miközben alkalmat teremt a személyes fejlődésre is. A közös tudás egyelőre olyan fókuszpont, ami még nem eléggé jellemző a legtöbb tantestületi működésre. Ennek egyik oka, hogy sok a magánjellegű tudás a nevelési-oktatási folyamatban, a személyes tapasztalatok felhalmozása, amelynek következtében ezek a tudáselemek nem kodifikáltak, s így a tudásmegosztás folyamatába is nehezebben beemelhetők.

5. Mindezek a tényezők megkívánják a *rendszerben való gondolkodás* (System Thinking) kialakulását. Az iskolafejlesztés nem lineáris ok-okozati összefüggések sora, hanem hálózatszerűen összefüggő kapcsolatok és folyamatok rendszere.

Az öt alapelv megvalósítását Senge három alapvető tényezőhöz köti: az aspirációhoz, a komplexitáshoz és a párbeszédhez. Az aspiráció vagy hajtóerő bázisa a személyes önfejlesztés és a közös jövőkép, a párbeszéd a belső meggyőződést, gondolati mintákat és a csoportos tanulást foglalja magába, míg a komplexitás kezelésén a rendszergondolkodást értjük. Jól belátható, hogy az adaptív-elfogadó iskolává válás olyan közös cél, melynek önkéntes vállalása és helyi értelmezése kellő aspiráció lehet egy intézmény számára. Miért lehet ösztönző erejű az adaptív-elfogadó iskolává válás? Egyrészt azért mert saját, egyedi fejlődési út megtalálására ösztönöz. Másrészt olyan társadalmi és oktatási problémák reflektálására, elemzésére irányítja a figyelmet, amelyek számtalan hazai intézményt érintenek, s megoldásukban elmagányosodtak az iskolák (heterogén csoportok, egyéni tanulási utak támogatása stb.).

Ugyanakkor nem lehet elfelejteni, hogy **személyes elköteleződés**, szándék nélkül e közös cél hajtóerő nélkül marad. Ennek az alapfeltételnek a kialakításához pedig szakmai diskurzusok kellene az intézményről, a benne és az egyes szereplőiben rejlő belső gondolati sémákról, elképzelésekről az adaptív-elfogadó iskoláról és arról, hogy mit jelent ez az adott intézmény számára.

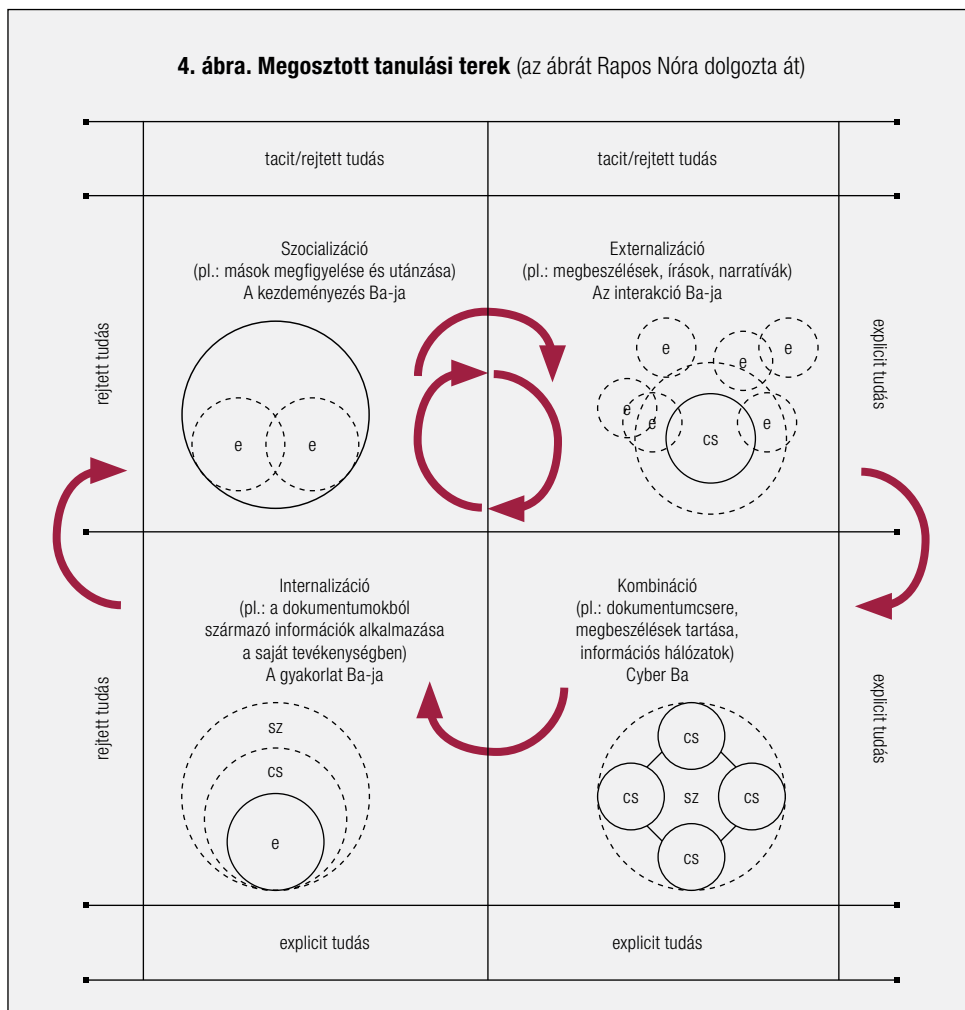
Az adaptív-elfogadó iskolává válás tehát közös konstrukció, de nem csupán azért, mert közös jövőképpé áll össze (lásd részletesebben 3. fejezet), hanem azért is, mert a tanulás útja is az. Közös konstrukció tehát a később bemutatásra kerülő szociális konstruktivista tanulásemélet alapján és a tanuló szervezetté válásának okán is.

Senge modellje a szervezeti tanulás útját, hogyanját vizsgálva tehát hangsúlyozza motiváció/aspiráció szerepét, a párbeszéd fontosságát, s ezek rendszerszintű, komplex kezelést. A tanulási folyamat egy másik szempontjára világít rá Nonaka és Konno (1998, idézi Tynjälä, 2008a, 2008b), akik bevezetik a megosztott tanulási tér fogalmát. Meglátásuk szerint a közösség, a szervezetek tanulásához olyan „megosztott térre” van szükség, mely alkalmas kapcsolatok építésére. Ez a tér lehet fizikai, virtuális, mentális is vagy ezek keveréke, a lényeg, hogy fórumot biztosítson az egyéni és kollektív tudás fejlődéséhez. Például az egyén számára ilyen megosztott tér lehet a csoport, a szervezetek számára a hálózatok. A **tanulás megosztott terének** különböző típusait Nonaka és Konno a tudásteremtés, a tanulás folyamatának egyes szakaszaihoz köti. E négy szakasz 1. a szocializáció, melyben a közösség tagjai megosztják egymással tudásukat; 2. az externalizáció, amiben a rejtett tudásukat explicitté teszik, például narratívák, megbeszélések révén; 3. a kombináció, aminél a közösség tagjai az előző fázisban felszínre került tudásokat még kimunkáltabbá, összetettebbé dolgozzák át (pl.: dokumentumokban rögzítik), és végül 4. az internalizáció, ahol az explicit tudást elkezdik a saját gyakorlatukban, tevékenységeikben alkalmazni (lásd 4. ábra).

A tanulás négy szakaszához meghatározott tanulási terek (Ba-k, ahogy a szerzők nevezik) társulnak. A szocializációhoz a kezdeményezés Ba-ja, azaz egy olyan tér, ahol az emberek szemtől szembe találkoznak, megosztják egymással érzelmeiket, tapasztalataikat, mentális modelljeiket. Az interakció Ba-ja,²² „tanulási tere-ideje” adja meg a lehetőséget a közösségi szinten rejtett, de egyes egyének számára sok esetben már explicit tudások explicit megjelenését a közösség egésze számára. Ekkor kerül sor a mentális modellek elemzésére, reflektálására. A Cyber Ba-ban zajlik az igazi tudásteremtés, a megszerzett explicit tudást olyan új tudással kombinálják, melyet másokkal, más forrásokkal való interakció során szereznek.

22 A szerzők ezt a japán fogalmat használják, amely egyszerre jelent teret és időt.

4. ábra. Megosztott tanulási terek (az ábrát Rapos Nóra dolgozta át)



Jelmagyarázat: e = egyén, cs = csoport, sz = szervezet.

A közösségek, szervezetek tanulása kapcsán fontos a modellből kiemelni, hogy:

- Az egyéni, csoportos, közösség szintű tanulás mindig egymásba ágyazódva megy végbe, tehát egyszerre több tanulási térről beszélhetünk, hiszen az egyén tanulási tere lehet a csoport, azé pedig a közösség, a közösségé pedig a hálózat.
- Az egyes tanulási terek folytonosan kapcsolatban állnak egymással, az egyik tanulási koncepciója, gyakorlata befolyásolja a másikat s viszont. Vagyis lényeges az eltérő tudással, tapasztalattal rendelkező emberek összekapcsolása.
- Fontos, hogy a közösség szintjén milyen tudások mikor rejtettek, vagy mikor válnak explicitté.
- Figyelni kell a tanulás kombinációs szakaszára, ami a közösségek tanulásában, a jelentésalkotásban minőségileg új foknak tartja a másoktól való tanulást (vö: az egyén tanu-

lásánál Vigotszkij elméletével). Ez egyébként fontossá teszi a nemzetközi gyakorlatok megismerését, ugyanakkor nyitva hagyja azt a kérdést, hogy hogyan lehet az új tudást kimunkálni.

- Az új tudás alkotása nem csupán az objektív információk feldolgozása, hanem az egyes emberek hallgatólagos (szubjektív) meglátásainak, megérzéseinek kiaknázása is.

Tynjälä (2008b) több, a szervezetek tanulásával kapcsolatos elmélet elemzése alapján a szervezeti tanulás, átalakulás leglényegesebb jellemzőinek a következőket találta:

- A szervezet tanulási folyamata mindig a közösség tagjai közti interakcióban jön létre.
- Az interakciók megosztott célok körül kell, hogy folyjanak. Azaz fontos, hogy az egyéni célok és elképzelések és a közösség szintű célok összhangban álljanak.

- Fontos, hogy a tagok tisztában legyenek azzal, hogy tudást és a tapasztalatot a szervezetben és a hálózatban megosztják egymással.

- A közösség tagjainak akarniuk kell egymással megosztani a tudásukat. Ez szükséges a tanulási folyamat megindulásához is.

- A tudásmegosztás akarásának előfeltétele a bizalom és az együttműködő légkör.

- A változás, átalakulás további lényegi jellemzője, hogy a problémamegoldás mindig progresszív módon történjen, azaz egy probléma megoldása után újabb, komplexebb problémát fogalmazzanak meg a közösség tagjai.

Mindezek alapján milyen tényezők támogatják az adaptív-elfogadó iskolává válást a szervezeti tanulás szempontjából? Röviden azt mondhatjuk, hogyha olyan tanuló szervezetként igyekszik működni, amely mindazokat a tényezőket figyelembe veszi, amit Tynjälä (2008b) a fenti összefoglalóban kiemelt.

*A fenti fejezetben az **adaptivitás értékének** általunk adott értelmezését foglaltuk össze. Jól érzékelhető, hogy ebben a leírásban nem a neveléstudományban általában használatos módon határoztuk meg az adaptivitást, hisz nem az osztálytermi keretek adják az érték elsődleges értelmezési keretét, hanem ennél tágabb, **szociális kontextusa** van. Az is szokatlan lehet, hogy a definiálás során nem adtuk rövid definícióját az adaptivitás értékének, ennek oka, hogy csak a fent bemutatott három fogalom összjátékaként tudtuk megragadni ezt az összetett fogalmat.*

*A **változás-reflexió-tanulás/innováció kapcsolatrendszerének** értelmezésekor nem csupán az adaptivitás értékének árnyalt elemzését adtuk, hanem egyben összegeztük a szervezetek, iskolák tanulásáról koncepciónkban hasznosítható gondolatokat is. Tettük ezt azért, mert úgy véljük, hogy a szervezeti tanulás célrendszere nagyon szoros kapcsolatot kell mutasson a környezeti változások reflektív elemzésével. A tanuláselméleti alapok – melyek a szervezeti tanulásáról írtak alapját is adták – a következő fejezetben kerülnek kifejtésre.*

5. A TANULÁSKÖZPONTÚSÁG

Ma a tanulás jelszavával olyan sok mindent átfogunk (élethosszig tartó tanulás; informális, formális, nonformális tanulás; szociális tanulás stb.), s ennek megfelelően nagyon sok mindent is várunk a tanulástól, a tanulás terjesztésétől, értéként kezelésétől. Hogyan értelmezhetjük a **tanulásközpontúságot**, hogyan adhatunk e fogalomnak mélyebb tartalmat annál, mint amit az utóbbi időben elcsépeelt szlogenként befutott? Egyrészt körbejárhatjuk, hogy mitől különböztetjük meg, milyen értelmezéseket érzünk elégtelennek:

- A tanulásközpontúság a tanításközpontúságra adott reakció, tiltakozás. Az iskolai folyamatok középpontjába ne az oktatás álljon, hanem a tanulás. A tanulás középpontba állítása kissé tisztázatlanul, kiemeletlenül hagyja a nevelés területét, bár tagadhatatlan, hogy a tanulás értelmezésébe az értékek, viselkedések, gondolkodásmódok stb. tanulása is beleértendő.

- A tanulásközpontúság nem szűkíthető le csupán a tanulás módjának, módszereinek hangsúlyozására. Ezért azok a megközelítések, amelyek csak a tanítás-tanulás módszereinek megújítására figyelnek, véleményünk szerint nem érik el a tanulásközpontúság céljait.

- A tanulásközpontúság nem egyenlő a tanulóközpontúsággal. Azaz nem elég a tanuló, diákot az iskolai folyamatok középpontjába állítani. Az iskolában mindenki (a gyerekek, a pedagógusok, a vezetők, a szülők, a portás stb.) és minden közösség (osztályok, nevelőtestület, szülői munkaközösség, az iskolai szervezet, a tanuló szakmai közösségek, színjátszó csoport stb.) rendszeresen tanul, ráadásul a tanulásuk folyamatát hasonló szempontok alapján lehet jellemezni.

A tanulásközpontúság elsősorban az iskola, a nevelés-oktatás, de akár az iskola-rendszer egyfajta megközelítése, szemléletmódja, ami arra épül, hogy a tanulás folyamatát állítja működése középpontjába, az iskola, iskolarendszer minden szereplője a tanulásban érintetté válik – hol intenzívebben, hol kevésbé. A tanulás folyamatának értelmezéséhez pedig épít a tanuláselméletekre, a tanulás tudományos megközelítéseire. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójával összhangban azt gondoljuk, hogy e tanuláselméleti alapot leginkább a konstruktivizmus, s azon belül is a *szociokonstruktivizmus* tudja betölteni. Azért a konstruktivizmus, mert az új kihívásokra akkor adhatók adaptív válaszok, ha figyelembe vesszük a konstruktivizmus alaptételét, mely szerint egyéni nézeteink, közös történeteink, értelmezéseink azok, melyek szűrőjén keresztül látjuk és tesszük az iskolai gyakorlatunkat, észleljük az

iskolai környezetünket. A változások, innovációk csak ezeken az egyéni nézeteken és közös történeteken, értelmezéseken alapulhatnak. Ha ezt nem vesszük figyelembe, akkor eljutunk a már jól ismert problémákhoz: a tanárok, diákok véghez viszik, amit kell (például kooperatív technikát, kompetenciafejlesztő gyakorlatot, szöveges értékelést, középszintű érettségit), de nézeteikben elutasítják az új módszerek mögött meghúzódó tanulásközpontú szemléletet, ezáltal pedig lényegileg nem változik a gyakorlatuk, s nyilván az új elem szempontjából nem is lesz eredményes. Vagy más esetben ahhoz is vezethet, hogy egy adott iskolában a kooperációt minden pedagógus másképp értelmezi, másképp építi be a gyakorlatába, de erről ők maguk sem tudnak. A tanulásközpontúság értelmezésünkben tehát egy szemlélet és a tanulás meghatározott értelmezése.

Reményeink szerint e fejezet végére pontosabb képet alkothat az olvasó arról, hogy miben változik meg a pedagógus gyakorlati tevékenysége, ha a tanulás és nem a tanítás áll a tervezés és a mindennapi gyakorlat középpontjában.

5.1. AMIT A SZOCIOKONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLETEKTŐL TANULTUNK

Van számos iskola Magyarországon, ahol a tanulásról – nem csupán a tanítás módjáról és tartalmáról – sokat gondolkodnak, s ez alapján próbálják megszervezni a mindennapi tevékenységeket. Ahogy látni fogjuk, ez akkor lehet igazán eredményes, ha pedagógiai rendszerként gondolkodunk erről, vagyis az egyes elemek összhangban vannak. S ahogy már korábban is utaltunk a szervezeti tanulás fontosságára (4.3. alfejezet), itt is láthatjuk, hogy a tanulásról vallott elképzelések a szervezet egészére hatással vannak, vagy kell, hogy legyenek.

A tanulás értékelése

„A projektértékeléseknél a gyerekek egymás munkáit is értékelik. A Mesterség projekt esetében egy lapon több szempont mentén (mesterségnek való megfelelés, Toldi ismerete, bemutatás módja) értékelik a csapatok munkáját. A gyerekek legtöbbször maximális pontot ad a projektekre, egy fiú viszont a pedagógus szerint nagyon reálisan értékelt, és ezáltal gyakran kevesebb pontot ad. A tanuló ugyanakkor félt attól, hogy a társai megláthatják az értékelő lapját.

Az egyéni és csoportos értékelés, s ezek kapcsolata, mindezek megélésé és alakítása nem tűnik egyszerű feladatnak. Hogyan lehet az egyéni és csoportos tanulást, s mindezek velejáróját, a célokat, a tervezést, a folyamatot, a szabályozást, az értékelést összehangolni úgy, hogy a folyamatok egymást erősítsék; s hogyan lehet mindezt megtanítani a gyermekeket? A csoportos

és egyéni tanulás a napi ritmusban is elválk egymástól, külön időszavokhoz kötődik, s leginkább csak témájukban kapcsolódik egymáshoz. Az egyéni és csoportos tanulás közti kapcsolat erősítésének fontosságáról az igazgatónő is beszélt nekünk.” (kutatói reflexió)

Az iskolában – már csak személyközpontú szemlélete miatt is – a kezdetektől igen erős a gyerekek egyéni tanulási folyamatainak támogatása, melyet elsősorban az egyéni szerződéskötések, heti tervek, az egyéni haladási tempó feltételeinek megteremtése, az egyéni fejlesztő értékelések (pl. levél formájában) biztosítanak az iskolában. Emellett, bár kevésbé hangsúlyosan, de megjelenik a gyerekek tanulásszervezésében az együttműködés, a kooperativitás támogatása is (óramegfigyelések) – mint a szociális kompetencia fejlesztésének az egyik legfőbb eszköze. Ráadásul a közösség személyes, közvetlen hangulatát jól lehetett érzékelni ott jártunkkor: a pedagógusok és a gyerekek közti közeli kapcsolatot, a közös jó hangulatot, jókedvet. Sőt a közösségépítés tudatos jeleit is tapasztaltuk: például amikor a diákok annak kapcsán, hogy miért jó az iskolába járni, arról is beszéltek, hogy aranyosak a konyhás nénik, s hogy a tanárok is beállnak focizni (fókuszcsoporthoz interjú); vagy amikor a leendő elsőket mint a közösség új tagjait fogadták és köszöntötték az egyes osztályok. Ezen adaptív gyakorlatok mentén viszont további tisztázásra szoruló kérdések merültek fel bennünk: *a) a kooperatív tanulás során mit tanulnak a diákok, szülők, pedagógusok az együttműködésen túl; illetve b) hogyan épülnek egymásra az egyéni és csoportos szintű tanulási folyamatok a gyerekek és a pedagógusok tanulásában?*

A csoportos tanulás, a kooperativitás szellemisége van olyan fontos, hogy már az elsős *diákok* is tanulnak csoportban. Bár még főként egyénileg dolgoznak a csoporton belül, de már egymást látva, nézve csoportban ülnek, s tanulják, hogy a tanulási folyamat bizonyos szakaszaiban (pl. az eredmények ellenőrzésekor) hogyan tudnak egymásnak segíteni (óramegfigyelés). A közösségi célok megértése, az egyéni és közösségi célok összehangolása szintén fontos nevelési értéknek jelent meg az egyik projektben. A Kalóz-projekt egyik lényegi tapasztalata és tanulsága a kalóz törvény, az egy mindenkiért elv megértése (pedagógusinterjú 2.). A tananyag ismétlésére szolgáló projektben a gyerekek egyénileg végezték a feladatokat az órán, de a jó feladatokért járó fabatkákat a kalóz közösség egészének gyűjtötték, azaz nem versengésre motiváltak a feladatok, hanem a közösség érdekében a minél jobb egyéni teljesítményekre. A kalóz közösségben egyébként maga a pedagógus is fontos szerepet töltött be: részese volt a kalóz közösségnek, mivel nem ő

adta a feladatokat a kalózoknak, hanem azokat „egy misztikus ismeretlen” tette le az ajtó elé, s mert együtt örült, búslakodott a kalózokkal az órán, s segítette, támogatta, szinte „állványozta”²³ a kalóz-gyerekek feladatmegoldását. A közösség szellemiségének és a közösséghez tartozás megélésének tapasztalata és tanulása a gyerekek tanulási folyamatának középpontjában állt, ugyanakkor az írás, olvasás, számolás, problémamegoldás feladatai ettől függetlenül egyéni szinten zajlottak. Természetesen az iskolai projektek általában valamilyen közös produktummal zárulnak, melyben ezáltal eleve garantálva van a csoportos szintű tanulás is.

Az együttműködés, a közös és egyéni célok összehangolásának tanulása nemcsak a gyerekek esetében mérvadó az iskolában: *a szülők is sajátélményű tanulási tapasztalatokat szerezhetnek* e területen. Volt rá példa, hogy a szülői értekezletet kooperatív módon tartották meg, hogy megértsék és átéljék a szülők a kooperativitás előnyeit, nehézségeit, s ezáltal értőbben tudjanak a gyermekeik tanulásához is viszonyulni. Az egyik szülői közösségen belüli konfliktust játékok segítségével kezdték el feldolgozni, a közösségiség nehézségeinek megtapasztalásával: például egy nagyon könnyű pálcát kellett együttesen letenniük a földre a szülőknek, de az valahogy mindig egyre magasabbra emelkedett (vezetői interjú 2.).

Az elsős osztály és pedagógusai

„Ezen az órán az első osztály négy csoportban tanul a geometriai testekről. Az interaktív táblára kivetített rajzok szerint kell kis kockákból felépíteniük a testeket.



A gyerekek elmélyülten foglalkoznak a feladattal, két csoport közösen kezdel dolgozni a feladaton, két csoportban pedig egyenként indulnak neki a feladatnak, s csak a legvégén nézik meg egymás eredményeit. Most kezdik tanulni az együttműködést. Az osztályt három pedagógus segíti: a matekórát vezető pedagógus, a tanítótársa és egy gyógypedagógus-asszisztens, aki egy SNI-s kislí-

23 Az angol 'scaffolding' kifejezés magyarázata, mely a szociokonstruktivista tanuláselméletek egyik alapfogalma. Lényege, hogy a tanulás ezen szintjén a tanulónak ahhoz, hogy meg tudja oldani a feladatot még segítségre van szüksége, de épp ezáltal válik majd képessé arra, hogy a későbbi fázisban segítség nélkül (állványzat nélkül), önállóan tudja megoldani az adott feladatokat, problémákat.

nak segít. A matekot tanító pedagógus inkább indirekt kommunikációt használ, a diákok gondolkodási folyamatát támogatja; tanítótársa pedig inkább utasító jellegű, a feladat szervezésével kapcsolatos megjegyzéseket tesz. Az együttműködés gondolata visszatérő elem volt a diákok tanulásról való gondolkodásában minden interjúban, s a pedagógusok közti együttműködés számos szervezett keretét említették az általunk megkérdezett kollégák. Úgy tűnik a legnehezebb az osztálytermi munkában történő összehangolódás.” (kutatói reflexió)

A *pedagógusok* tanulási folyamataiban az egyéni fejlődési, tanulási utak mellett igen erősnek érzékeljük a közösségi szintű tanulási tevékenységeket. A pedagógusok hetente tartanak műhelymegbeszéléseket, ami lehet munkaközösségi megbeszélés, esetmegbeszélés, kis csoportos megbeszélések sajátos tematikákkal (pedagógusinterjú 1.). A pedagógiai problémamegoldás, a pedagógiai gyakorlat elemzése, reflektálása tehát gyakran közösségi szinten, együttműködve történik. Éppen emiatt kicsit meglepő, hogy amikor több pedagógus volt jelen az órai tanulás szervezés során, nem annyira közösen, együttműködve tanítottak, hanem jól körülhatárolt munkamegosztás szerint, amiben a tanított tartalom szerint egyértelműen az egyik pedagógus töltött be a vezető szerepet. A kéttanítós modell pedig a pedagógusok szempontjából is igen sok tanulási lehetőséget kínál: közös tervezés, tanítás, óraelemzés, reflektálás segítheti az egyéni elképzelések minél pontosabb artikulálását, ütközését, s a közös utak kijelölését is. Egyébként is a tanulás szervezés eredményességét leghatékonyabban csoportosan lehet megvitatni, hiszen minél több nézőpont jelenik meg, annál több és árnyaltabb problémafeltárás születhet. Összességében úgy láttuk, hogy az iskolában az egyéni tanulás mellett a közösségi tanulási tapasztalatok, az együttműködés megtapasztalása is hangsúlyos minden szereplő tekintetében. E közösségi tanulási tapasztalatok – rövidebb iskolalátogatási tapasztalataink alapján – ugyanakkor inkább az együttműködés, a közösség szellemiségének megtanulásáról szólnak, nem pedig egyéb tudástartalmakról. Bár nyilván a projektek közös produktumainak alkotása, a pedagógusok közös problémamegoldó csoportjai kivételek ez alól. Kulcsfontosságúnak tartjuk, hogy *az iskolában mindenki fontosnak tartja az egyéni, személyes és az együttműködő, közösségi tanulási folyamatokat is, ugyanakkor úgy látjuk, hogy a csoportok, közösségek tanulásának mélyebb értelmezése, a csoportos, közösségi tanulás pontosabb célrendszere segíthetné a közösségi szintű tanulási folyamatok eredményességét, több szempontból tenné gyümölcsözővé e tanulási folyamatokat.*

(részlet a *Napsugár Alternatív Általános Iskola reflektív albumából*)

Mit és hogyan tanulnak a diákok a közösségben, csoportban? Ha a közösségi tanulás formáit (pl.: együttműködő tanulás, szituatív, tapasztalati tanulás, kooperatív tanulás) támogatja a pedagógus, akkor hogyan támogatja az egyes diákok tanulását? Hogyan tudja az egyéni tanulást támogatni a közösségi és fordítva? Ezt végig lehet gondolni a tanulási folyamat egyes lépéseinél is: a tervezésnél, szervezésnél, értékelésnél, bár bizonyára nem nehézségektől mentes lépések ezek. Például az értékelés esetén: társadalmunkban is nagyon erősen él az az elképzelés, hogy a tanulás eredménye és így értékelése is az egyéni teljesítményekhez, eredményekhez kötődik. De felvethető a kérdés, hogy az iskola egyes szereplői látnak-e fontos közösségi tudásalkotást, tanulási eredményeket is? Fontosnak gondolják-e például a vitában formálódó egyéni tudást, vagy épp a problémamegoldás közös útjait? S ahogy a fenti példában is látható volt, az iskola szereplői közt értelmezzük a szülőket is, így a kérdések tovább folytathatók: miképp válhatnak és miért váljanak a szülők is a tanulási folyamat támogatóivá? Ezekből a fenti példákból és számos pedagógus saját tapasztalatából merített kérdéseknek a megválaszolására kínáltuk számunkra értelmezési keretet a **szociokonstruktivista tanuláselméletek**, amelyek nem a tanulási módszerekhez, technikákhoz kötődnek, mint a kooperatív tanulás, hanem a tanulási folyamat értelmezéséhez: a **tanulást tudáskonstruálási, -alkotási folyamatnak** tartják, melyben az **egyéni és főként a közösségi** folyamatok dominánsak.

A kérdések megválaszolásához először röviden tisztázzuk, mit jelent a konstruktivizmus, majd azt, hogy mi a különbség a radikális és szociokonstruktivizmus közt, s mi miért az utóbbi mellett döntöttünk, végül pedig hogy milyen irányai vannak a szociokonstruktivizmusnak, s hogy mit tanulhat belőlük az adaptív-elfogadó iskola. Miközben korábban bemutattuk az átfogóbb (társadalomtudományos megközelítésből fakadó) szociokonstrukcionizmust és hogy értelmezésünk szerint ennek egyfajta pedagógiai változata az itt elemzett szociokonstruktivizmus; e fejezetben ez utóbbira koncentrálunk, a tanuláselméletek nézőpontjából. A konstruktivizmus tanuláshoz kapcsolódó, a neveléstudományokban megjelenő fogalmából indulunk ki.

A konstruktivizmus definiálásának nehézségei azzal kezdődnek, hogy nagyon sok irányzat, tanuláselmélet gyűjtőfogalma, mégis mondhatjuk, hogy mindegyik irány alapja, hogy a tanulás középpontjába az emberi **konstruálást, tudásalkotást** helyezi – mely az egyén és közösségek szintjén is történhet. Az aktív tanuló (egyén vagy közösség) tudatában, agyában, történeteiben, hagyományaiban, interakcióiban kezdődik a tanulás, ez a sokféle, sokszor nem koherens előzetes tudás az, ami irányítja a tanulási folyamatot. Az új tapasztalatok, interakciók, gyakorlatok hatására egyrészt az új tudások beépülhetnek a már meglévő tudásrendszerbe; másrészt kikezdehetővé válhat az előzetes tudás, az egyén és a közösség szempontjából már nem adaptív, az adott kontextusban már nem jól alkalmazhatónak tartott tudás lecserélődhet, átalakulhat. Ez utóbbi tanulási folyamat radikális változást jelent, amit az egyén szintjén fogalmi váltásnak nevezünk (Nahalka, 2002), a közösségek szintjén pedig (talán kissé reflektálatlanul, értelmezés nélkül hagyva) gyakran a paradigmaváltás kifejezést használjuk erre

a jelenségre (tudományelméleti magyarázatát lásd Kuhn, 1984). Mivel a posztmodern világban az iskolával szembeni elvárások oly mértékben megváltoztak a modernitás korához képest, elővételezhetjük, hogy az iskola új feladatainak, funkcióinak megtalálásához is valamilyen radikális változásra van szükség.

A **konstruktivizmus** középpontjában álló tudáskonstruálás fogalmában a **tudást** is magyarázni szükséges. A kognitív pedagógiával (Csapó, 1992) szemben, mely a tanulás során az információk feldolgozását vizsgálja, a konstruktivizmus sokkal tágabban képes értelmezni a tudást. A tudás fogalmában nem választja el egymástól a képesség és ismeret jellegű tudásokat, bár tény, hogy ezzel a kérdéssel nem is igen foglalkozik behatóan (Knausz, 2009); s tudja értelmezni a tudás érzelmi, társas, szituatív aspektusát is, nemcsak a kognitívet – amire viszont építeni kívánunk az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában.

A radikális és szociokonstruktivista tanuláselmélet értelmezése során a két irányt leggyakrabban egymással szokták szembeállítani, míg az előbbi az egyéni konstrukciós folyamatokra épít (vö: Piaget, 1993; Glasersfeld, 1993; Nahalka, 2002), addig az utóbbiak nagyobb szerepet tulajdonítanak a közösségi, társadalmi, társas szintű konstrukcióknak, jelentésalkotási folyamatoknak (pl.: Lave és Wenger, 1991; Rogoff, 1994; Geertz, 1983; mindhármát idézi Oxford, 1997). A szociokonstruktivizmus tehát egyrészt közösségek jelentésalkotási, tudáskonstruálási folyamatainak megismerésével foglalkozik, másrészt azt állítja, hogy az egyéni tudáskonstruálási folyamatok is mindig közösségek tanulásába ágyazódnak, az egyének világ- és tudáskonstrukciói elsősorban szociálisan közvetített folyamatokban alakulnak (pl.: Vigotszkij, 2000). Számunkra a tanulás szociokonstruktivista felfogása több szempont miatt is különösen fontossá, alapvetővé vált:

- Elfogadjuk, hogy a tanulás egyszerre egyéni és közösségi szinten is zajlik, s meghatározónak tartjuk, hogy e két párhuzamos folyamat közt milyen egymásra hatás zajlik – ez utóbbi szemponttal pedig inkább a szociokonstruktivista tanuláselméletek foglalkoznak.

- Az egyéni tanulás sosem légüres térben történik, mindig közösségekben, adott gyakorlatokban, kontextusban. Ilyen értelemben az egyénben zajló tanulási folyamatok értelmezéséhez is különösen fontos értenünk a közösség, társadalom szintjén végbemenő tanulást. Például az, hogy egy gyermek hogyan válik kompetenssé a szövegértésben, nem függetleníthető attól, hogy tanárai, iskolája, országa oktatáspolitikája, szakemberei hogyan értelmezik a szövegértés kompetenciájának fejlesztését, milyen diskurzusok, viták vannak jelen erről a társadalomban.

- Véleményünk szerint a radikális konstruktivizmus nem ad kielégítő választ arra sem, hogy a „tudások harcából” melyik tudás kerül ki nyertesén, melyik válik valóban adaptívá. Egy tudás adaptivitása, használhatósága az adott társas kontextusban fogalmazódhat meg (pl.: az inklúzió tudása).

- A radikális konstruktivizmus elutasítja a gyerekek tipizálását, a gyermekek általános fejlődési szakaszait, s elsősorban az egyének tudásrendszerének egyediségére helyezi a hangsúlyt (Nahalka, 2002). Ugyanakkor véleményünk szerint nem tud adaptívan reagálni

arra a problémára, hogy az iskolai gyakorlatban a gyermekek tudásrendszerét, belső diszpozícióit gyakran kategóriák mentén próbálják leírni (sajátos nevelési igényű gyermek, hátrányos helyzetű gyermek stb.). A szociokonstruktivizmus viszont alapvetőnek tartja a közös konstruálás, jelentésalkotás megértését, azt, hogy mi állhat e kategóriák mögött, s hogy milyen veszélyei lehetnek a tanulásban.

- A szociokonstruktivizmus továbbá a gyermekek közötti különbségeket nem biológiai-fiziológiai síkon, mintegy statikusan értelmezi, hanem elsősorban szociálisproblémaként, azaz a környezettel való érintkezés, interakció zavarainak tartja (Vö.: Vigotszkij, 2000).
- A multikulturális társadalmakban működő iskolák számára elengedhetetlennek tűnik, hogy a csoportok, közösségek tanulását is tudja értelmezni, nemcsak az egyes diákok tanulását, fejlődését.

A **szociokonstruktivista tanuláselméletnek** több megközelítése létezik, mely irányok tisztázását elengedhetetlennek tartjuk a tanulásközpontú szemlélet megalapozottságához. Ezek az irányok máshogy közelítenek: 1. az egyén és közösség tanulásban betöltött szerepéhez, 2. a tanulás folyamatához és a tudás lényegéhez és 3. a tanulási kontextus értelmezéséhez. A szociokonstruktivista tanuláselméletek legismertebb megközelítései: a) neopiagetianus kutatók körében népszerű **szociokognitív konfliktuselképzelés**, b) a **Vigotszkijhoz** visszanyúló, a **tudás közös konstrukcióján** alapuló elmélet és c) a **sztatív tanulás** elméletei (Littleton és Häkkinen, 1999).

A **szociokognitív konfliktuselmélete** arra épít, hogy az egyéni tudáskonstruálási folyamatot jól segíti, a fogalmi váltást sikeresen előkészítheti, ha a problémamegoldás folyamatában a társak eltérő perspektívákkal rendelkeznek. A szimmetrikus kapcsolatokban – tehát például diákok közt – megjelenő nézet- és véleménykülönbségek verbalizálása, megtárgyalása és megvitatása arra indítja a tanuló egyént, hogy saját elképzeléseire, gondolkodására reflektáljon. A reflektálás során a tanuló magyarázza saját elgondolásait, kérdez, észrevételezi a saját és mások megközelítései közti ellentmondást, s igyekszik feloldani e konfliktust, mivel törekszik a saját értelmezéseiben, megközelítéseiben a koherenciára (vö.: Piaget akkomodáció fogalmával) – mindez pedig előkészíti az egyéni konstrukcióiban bekövetkező változást, a tanulást (Arvaja, 2005; Helle, 2007, 296–297. o.). A kutatási eredmények szerint minél különbözőbb elképzelésekkel rendelkeznek a tanulótársak, annál eredményesebben sikerül a problémamegoldás, az egyéni konstrukciók pozitív irányú változása. Érdemes hangsúlyozni, hogy ez az irány a szociokognitív konfliktusokat általában jól körülhatárolt probléma- és feladatsituációkban vizsgálja, s nem foglalkozik a társak közti interakció módjával, minőségével, hiszen lényeges szempontnak a nézetkülönbségeket és az ezek mentén kialakuló konfliktusokat tartja (Littleton és Häkkinen, 1999). Az iskolai gyakorlatban e nézetkülönbségek megjelenhetnek valódi problémaszituációban, például hova menjen az osztály kirándulni és miért, mi legyen az osztály jelképe, hogyan váljon környezetvédővé az iskola; de lehetnek fiktív situációk is: hogyan lehet a szegénységet visszaszorítani hazánkban, hogyan tervezhető meg egy iskolakert stb. Mindkét esetben a probléma értelmezése, a mögöttes

okok feltárása az, ami felszínre hozza a tanulók nézeteit, előzetes tudását, s ami a problémamegoldás, a megoldási utak megvitatása révén előkészítheti az egyéni konstrukciók ütközését, átalakulását. A nézetek ütköztetése fontos tanulási lehetőség lehet a pedagógusok és a szülők számára is, ami az idézett iskolai példánkban a pedagógusok különféle csoportos megbeszéléseiben és a kooperatív tanulásra épülő szülői értekezleten is tetten érhető.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója számára lényeges kiindulópont, hogy az egyes gyermekcsoportok, gyermekek közti nézetbeli különbségek nem problémát jelentenek az iskolában, hanem éppen a tanulás lényegi feltételét teremtik meg. Ugyanakkor azt is le kell szögeznünk, hogy a szociokognitív konfliktus elméletében és vizsgálataiban a tanulási környezet igen szűk értelmezése ellentmondásban áll az adaptív-elfogadó iskola közösségi tér értelmezésével.

A szociális konstruktivizmus másik ága a tanulást közös konstruálásként értelmezi. Vigotszkij (2000) szerint a tanulás elsődlegesen szociális, interperszonális térben megy végbe, s csak másodsorban intrapszichikus folyamat, amikor is az egyén internalizálja azt, amit korábban a társas interakcióban tapasztalt (vö.: Helle, 2007).²⁴ E megközelítés középpontjában az interakció és az interakcióban használt „eszközök” állnak. Az interakcióban használt eszközök hordozzák a társas tudásunkat, melyek Vigotszkij felosztása szerint lehetnek pszichológiaiak, mint például maga a nyelv, fogalmak, folyamatok leírásai; vagy lehetnek fizikaiak, mint például a számítógépek, telefonok, mobiltelefonok. Az eszközök tehát mindig egy sajátos szociális, kulturális, történeti interakciós situációban nyernek értelmet, s ezen eszközök használatával, közvetítésével jöhet létre a társas tudáskonstruálás. Azaz az interakció során a hangsúly a jelentés megtárgyalásán, megvitatásán, a megértés közös konstrukcióján van. E kutatási irány továbbvitelében éppen ezért általában az interakciók típusait vizsgálják aszerint, hogy melyik segíti elő leginkább a közös konstrukciós folyamatokat. Mercer (1995; idézi Arvaja, 2005, 20–21. o.) eredményei alapján a felderítő beszélgetés (exploratorytalk) a közös tudáskonstruálás legeredményesebb típusa,²⁵ amikor is a résztvevők kritikusan, de konstruktívan állnak egymás gondolataihoz, az állításokat és javaslatokat felajánlják a közös megfontolás számára, s ennek hatására a tudás nyilvánosan ellenőrizhető, s az érvelés is láthatóvá válik. Fontos, hogy itt már a társak mellett legalább olyan fontos szerepet kapnak a tapasztaltabb felnőttek, tehát a közös tudáskonstruálás nemcsak szimmetrikus kapcsolatokban jelenhet meg (lásd például ahogyan az idézett iskolai gyakorlatban a pedagógus is része a Kalóz közösségnek). Az elmélet kifejezetten támogatja a társak, résztvevők korábbi együttműködésének, közös előtörténetének meglétét, hiszen ezek segíthetnek a közös kiin-

24 Vigotszkij (2000) híressé vált elmélete, a legközelebbi fejlődési zóna éppen a tanulás ezen logikáján alapul, tehát hogy a gyermek fejlődéséhez olyan társas interakciókra van szükség, amiben olyan feladatokat is el tud végezni, olyan eszközhasználatra is képes, amit majd a közös tudáskonstruálás, közös tapasztalat révén később belsővé tud tenni.

25 Szemben egyrészt a kumulatív beszélgetéssel, amiben a felek konstruktívan építenek egymás mondanivalójára, ugyanakkor a másik fél véleményét, meglátásait kritikátlanul használják fel; másrészt a vitatkozos beszélgetéssel, amire az egyet nem értés és a vélemények versengése jellemző.

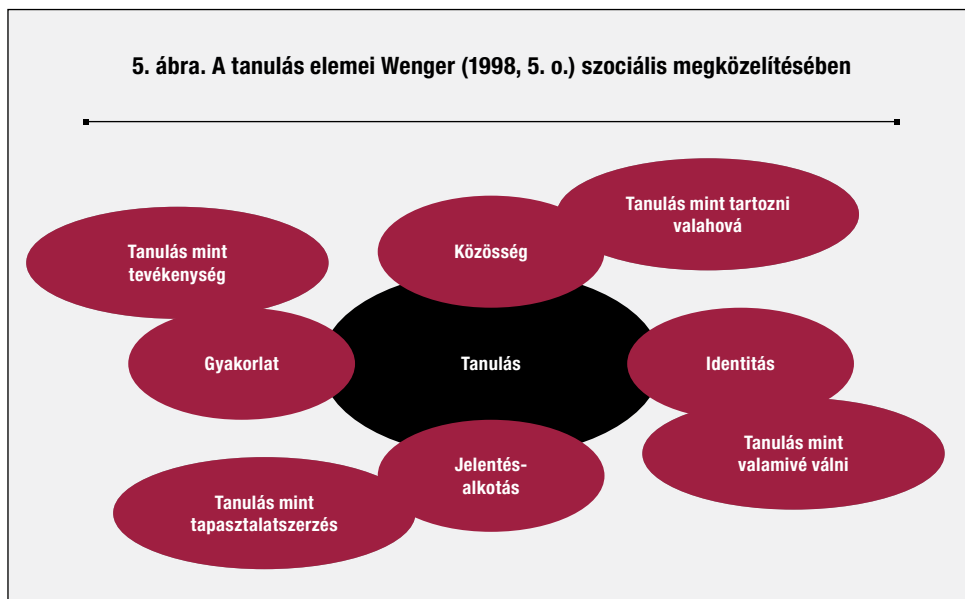
dulópontok, „eszközhasználat” megteremtésében, s ezáltal a közös tudáskonstruálási folyamatokban is. Az interakció és az együttműködés közös kiindulópontjában tehát nem a minél nagyobb különbségek a lényegesek szemben a szociokognitív konfliktus elméletével.

Koncepciónkban a tanulás lényegi elemének mi is az emberek közti interakción alapuló jelentésalkotást, tudáskonstruálást tartjuk. Az interakcióban használt „eszközökre”, különösen a nyelv változataira (anyanyelv, tanítás nyelve, rétegnyelvek), a nyelv megalkotottságára és az IKT használatára való reflektálás serkentését pedig az adaptivitás egyik legfőbb zálogának tartjuk. Ez az elmélet továbbá a tanulási-tanítási folyamatba a beszélgetést mint alapvető tevékenységet vonja be, ami főként a mostani gazdag módszertani szakirodalom mellett arra hívja fel a figyelmet, hogy a mindennapi, kötetlenebb tevékenységekre is szükséges az iskolákban építeni, s hogy érdemes ennek teret engedni a sokszor túlzottan szabályozott módszerek használata mellett (vö.: kooperatív tanulási módszerek). Végül kiemeljük a kritikus beszélgetés eredményességét, amely mind a tanulásértelmezésünkben, mind az egész projekt során alapvető célunk és alapelvünk: azaz hogyan lehet a tanulókat, pedagógusokat és iskolákat kritikára, kérdésre, reflexióra bátorítani, nem pedig egy általunk kidolgozott koncepciót elfogadtatni velük.

A szociokonstruktivista tanulás megközelítések harmadik fő irányát a **szituatív tanuláselméletek** jelentik. Ezek lényegi mondanivalója, hogy a tanulás a (tanuló) közösségek mindennapi tevékenységében, kommunikációjában való részvétel során jön létre, amit mindig erőteljesen befolyásol az adott szociális, kulturális, történeti, tanulási kontextus (Littleton és Häkkinen, 1999; Ball és Wells, 2006).²⁶ Wenger (1998) elméletében például a tanulás folyamatát olyan szociális részvételként értelmezi, amelynek a legfőbb pillérei a jelentésalkotás, a gyakorlat, a közösség és az identitás. Az alábbi, 5. ábra a tanulás szociális értelmezését ezen komponensek szerint mutatja be.

²⁶ Leginkább a szituatív tanuláselméletek megjelenését szokták a kulturális pszichológia és antropológiai vizsgálódások hatásához kötni, s ezért szociokulturális megközelítésként is említeni. Bár például Arvaja (2005) már Vigotszkij elméletében is hangsúlyozza a kulturális megközelítést, hiszen az interaktív situációban az eszközök közvetítő szerepében a történeti-kulturális jellemzők nagyon is meghatározóak.

5. ábra. A tanulás elemei Wenger (1998, 5. o.) szociális megközelítésében



A gyakorlatok közösségeiben (*communities of practice*) való részvétel (Lave és Wenger, 1991; idézi Tynjälä, 2008a, 21. o.; Wenger, 1998) – ami bármilyen, az adott szociális és történeti kontextusban megszülető munka, tanulás, hobbi lehet – vezet el ahhoz, hogy egyre kompetensebb egyénekké és közösségekké válunk. A tanulás konkrétan a következő utakon zajlik:

1. közösen alkotjuk meg, vitatjuk meg a gyakorlatunk, tapasztalatunk jelentését (*jelentésalkotás*);
2. megosztjuk a történeti, szociális forrásokat, perspektívákat, ami fenntartja a tevékenységek iránti kölcsönös elköteleződésünket (*gyakorlat*);
3. a gyakorlatunkat értékesnek tartjuk, a gyakorlat közösségében való egyéni részvételünket pedig a kompetenciáink növekedéseként értelmezzük (*közösség*); és végül
4. a közösségben megalkotjuk személyes történetünket, s azt, amivé válni szeretnénk (*identitás*).

Ebben az elképzelésben jól látható, hogy a tanulás, a tudáskonstruálás mindig egy folyamatosan változó, alakuló közösségi térben jön létre; s éppen ezáltal a tanulási folyamatnak nincsen jól kivehető kezdete vagy vége, s nem is mindig megszakítás nélkül folyik. Ráadásul a négyféle „módhoz” kötődő tanulás eredményét is nehéz pontosan azonosítani, rögzíteni. Az egyén folyamatosan alakuló, fejlődő kompetenciái pedig nem elválaszthatóak az adott kontextustól, a gyakorlat adott közösségétől. A tanulás ilyen mértékű kontextushoz kötöttségét kritizálták is azért, mert túl hangsúlyossá válik benne a konkrét, epizodikus információ, s túlzottan háttérbe szorul az absztrakt, jobban transzferálható tudás és az összetettebb gondolkodási folyamatok (Tynjälä, 1998, 365–366. o.). Ugyanakkor a tanulási kontextus kiterjesztése, a mindennapi élet és gyakorlatok közösségeihez kötése lényegesen szélesebb

perspektívába és autentikusabb környezetbe helyezi a tanulás folyamatát, mint a másik két szociokonstruktivista megközelítés.

A szituatív tanuláselméletekhez kötötten tehát a tanulást elsősorban **részvételnél** értelmezik; ugyanakkor ezen továbblépve Sfard (1998; idézi Tynjälä, 2008a, 15. o.) például kifejezetten azt hangsúlyozza, hogy a gyakorlatok közösségeiben a tanulás **tudásalkotás** (knowledgecreation) is egyben. Azaz az újonnan érkezők nem egyszerűen a meglévő gyakorlatba szocializálódnak, mint mondjuk a **legitim periférikus részvétel** elmélete szerint (Lave és Wenger, 1991; idézi Tynjälä, 2008a, 21. o.);²⁷ hanem a közösségek folyamatosan változtatják a gyakorlatukat, azaz új gyakorlatokat hoznak létre, alkotnak meg.

A szituatív tanuláselméletben központi részvétel fogalma elsőre semmitmondónak tűnhet, hiszen természetesnek tartjuk, hogy az iskola tevékenységeiben, gyakorlataiban mindenki részt vehet, ugyanakkor a részvétel e koncepcióban sokkal többet jelent ennél. A **részvétel értelmezésében kulcskérdés, hogy a tanulók, pedagógusok az iskolai részvételük által valóban el tudnak-e köteleződni közösségek, gyakorlatok iránt; illetve hogy e gyakorlatokban való részvétel tényleg hozzásegíti-e őket identitásuk alakulásához. Konkrétabban fogalmazva milyen módon, milyen támogatórendszer kialakításával lehet elérni, hogy a gyerekek az iskolai tanulás gyakorlatában úgy vegyenek részt, hogy elköteleződjenek tanulóközösségük felé, hogy identitásuk építésében jelentősnek tartásuk e tevékenységet? Vagy mondjuk, hogy lehet elérni, hogy a pedagógusok az iskolafejlesztés gyakorlatában való részvételt közösségi elköteleződésként és az identitásalkotásuk részeként is lássák? E koncepció szerint a tanulás folyamata, a megszerezhető tudás mindig az adott kulturális, társadalmi, történeti kontextusba ágyazott, ami az iskola világa számára azt jelenti, hogy az iskolának szükséges nyitnia környezetére felé, a tanulószervezés nem maradhat csupán az iskola bezártságában, a tanulás kontextusát minél tágabban érdemes értelmeznie.**²⁸

Röviden a 3. táblázatban foglaljuk össze a szociokonstruktivista megközelítések legfontosabb jellemzőit. Fontosnak tartjuk ugyanakkor megemlíteni, hogy egyrészt az irányzatok nem egymást kizáróak, néhány aspektusban inkább fokozati különbségeket észlelhetünk; másrészt úgy gondoljuk, hogy a mindennapi tanulásban ezen megközelítések gyakran egyszerre is tetten érhetőek.

27 A **legitim periférikus részvétel** elmélete szerint a kezdők egy adott közösség gyakorlatában először a periférián kezdenek el kompetensebb emberek vezetésével tanulni és dolgozni; majd ahogy kompetenciáikban fejlődnek, egyre nagyobb felelősséget, önállóságot, feladatokat kapnak az adott közösség gyakorlatában.

28 E koncepció a tudást is kontextushoz, szituációhoz kötöttnek tartja. A **szituatív tudás** pedig olyan dinamikus, lezáratlan tudás, „amely magába foglalja a személyt, a környezetben az eszközöket és a többi embert, és azokat a tevékenységeket, amelyekben a tudást alkalmazzák” (Greeno 2006, idézi Sawyer, 2008, 5. o.).

3. táblázat. A szociokonstruktivista tanulásméletek jellemzői (Kálmán, 2009)

	Szociokognitív konfliktus elméletei	A megértés közös konstruálása	Szituatív tanulás-elméletek
A tanulás szociális aspektusa	Az egyéni tudáskonstruálást segítik a társakkal való nézetkonfliktusok	A tudáskonstruálás elsődlegesen szociális eredetű, interakcióban fejlődő	A tanulás szociális szinten megy végbe
Központi tanulási folyamat	Nézetek ütközése, érvelés, reflexiók	Interakció	Részvétel
Kontextus	Szűk tanulási kontextus, problémaszituáció	Adott problémaszituációk és a társas, kulturális kontextus	A tanulás tág kontextusa, a kontextus társadalmi, kulturális perspektívája
Legjellemzőbb példa a tanulási tevékenységre	Problémamegoldás	Kritikus, konstruktív beszélgetések	(Tanuló)közösségben való részvétel

A szociokonstruktivista tanulásméletek alapján a tanulásszervezésre vonatkozóan a következő szempontokat szükséges kiemelni az adaptív-elfogadó iskola koncepció kialakításához:

- *A közösség nemcsak forrása a tanulásnak, hanem a közösség, csoport, szervezet, hálózat maga is tanul* (részletesebben lásd még a 4.3; 6.3. alfejezetekben és a 8. fejezetben). Ilyen értelemben a tanulási tevékenységekben a közösségi és egyéni szintű tanulási folyamatokat és ezek egymásra hatását is fontos támogatni. Mindez azt jelenti, hogy a tanulási folyamat irányítása nem kizárólagosan a pedagógus kezében van, de még csak nem is csupán az egyes tanulóknál, hanem a közösség, a csoport maga is részt vállal a tanulás tervezésében, szervezésében, értékelésében. A csoport, közösség tervezheti, és közösen kivitelezheti a tanulás folyamatát (pl.: projektalapú tanulás, a pedagógusok problémamegoldó csoportjai), s a tanulás értékelésében is hangsúlyosabbá válhat a közösség, csoport elért teljesítményének, megszerzett tudásának értékelése (lásd a példaként hozott iskolában a pedagógusok kollektív tudása, a diákok projektjeinek közös produktumai vagy az elsősorban a szakirodalomból ismert társadalmi ügyek szolgálata általi tanulás [*service learning*] esetében).

- Az iskolai tanulásszervezést a tanulási elméletek, nézetek alakítják – akár szándékosan, akár öntudatlanul. Ezért elvetünk mindenfajta módszerfetisizmust, s helyette a *tanulás szempontjából megalapozott, átgondolt és reflektált tanulási tevékenységek* szervezését tartjuk lényegesnek. A tanulási tevékenység terminus jól jelzi a módszerközpontú didaktikai szemléletről való áttérést a tanulóól és a tanulási helyzetből kiinduló gondolkodásra. Ugyanakkor mivel a tanulók és a tanulási situációk sokféle jellemzővel bírnak, mi is lényegesnek tartjuk a sokféle tanulási tevékenység típus használatát. De e tanulási tevékenység típusokat nem választjuk el a mögöttük meghúzódó tanulásméletektől. Tehát például a kooperatív módszerek alkalmazása önmagában számunkra nem jelenti a szociokonstruktivista kiindulópontú tanulóást. Néhány – talán kevésbé ismert – szociokonstruktivista tanulásméletre épülő tanulási tevékenység típus:

- *Olvasásra, írásra épülő workshopok*: ötletek, vélemények, érvek megosztását teszik lehetővé, és a tanárok és diákok közötti együttműködés változatos formáiban kerülhetnek megszervezésre.
- *Komplex nyelvhasználatra épülő tevékenységek*: az írás-olvasás tanulása nem különül el egymástól, hanem azokat a maguk természetes kontextusában és elsősorban a beszélt nyelv útján tanulja meg a diák.
- *Szituatív, tapasztalati tanulás*: a diákok nem absztrakt dolgokat tanulnak, hanem mindent annak konkrét kontextusában, helyzetében.
- *Kollaboratív tanulás*: a tanulók a tudást nem mint egyéneket, hanem mint csoportot konstruálják meg, a tanulás alapját a diák-diák és tanár-diák interakciók jelentik.
- *Lehorgonyozott tanítás*: a tanítás-tanulás egy olyan téma, probléma stb. köré épül, ami a diákokat érdekli, és az ezzel való foglalkozást az eszközök gazdag kínálatával támogatják.
- *Játékok, szimulációk, esetek, problémamegoldás*. (Lásd részletesebben és webes környezetre jellemző példákkal együtt: *Social Constructivist Theories*, 2009).

Társadalmi ügyek szolgálata általi tanulás (*academic service learning*): társadalmi ügyekkel (pl.: környezet, egészség, közbiztonság, írástudás, multikulturalizmus) való foglalkozás, általában a helyi szükségletekből kiindulva. Egyszerre jelenti az iskolai tudás alkalmazását, hasznának megértését és a közösségért való tevékenységet. Fontos, hogy a tevékenység a szolgáltatást nyújtók és kapók számára is hasznos legyen (Furco, 2010). Az ebben a fejezetben megismert szociokonstruktivista tanulásértelmezés, amely szerint tudás-konstruálás közös interakcióban zajlik, vajon miképp viszonyul a személy egyéni tanulásához, a személyes eredmények eléréséhez?

5.2. AMIT A SZEMÉLYRE SZABOTT TANULÁS KONCEPCIÓJÁBÓL TANULTUNK

Ezt a példát tudatosan a fent már a szociokonstruktivizmus kapcsán idézett iskolából elemzéséből emeltük ki, hogy látassuk, tudatosan tervezett és szervezett tanulási folyamat kapcsán az egyéni és a közösségi tanulási utak nem feltétlenül zárják ki egymást.

Mi segíti a tanulásunkat?

„Mindig izgalommal várom, amikor egy terem ajtaja kinyílik, s feltáru a hely, ahol a tanulás történik. Ugyanakkor már az első pillanatban kiderült, hogy a tanulás nem csupán az osztályteremben zajlik ebben az iskolában, hisz megérkezésünkkor épp vízmérésre készült az egyik felsős osztály, ami az egész délelőtti

tevékenységüket jelentette. A tanulás helyének e szélesebb értelmezésére utal a kutatómunkára épülő számos projekt eredményeinek, alkotásainak megjelenése a folyósón.

Másrészről mégiscsak izgalmas volt a terem. Mindkét terem, ahol hosszabban jártam, igazán életszerű volt. Felső tagozaton is egy közös gondol-



kodást tükröző plakátsor elemei hullottak a mennyezetről, kandikáltak a táskákból; láthatóan, a diákok mindennapjaihoz tartozik egy-egy feladat közös megoldása.

Alsó tagozaton a tanulást szolgáló eszközök sora volt a meghatározó. Ezek a hagyományos előre gyártott plakátoktól (betűk, mértékegységek stb.) egészen a szabad polcos, mindenki számára hozzáférhető személyes dobozokig terjedtek. A tanulást szolgáló eszközök egy közös összetartó elemet jelentettek mind az alsó-felső tagozat, mind a gyerekek munkái, a kész dekoráció viszonylatában: használatban voltak, funkciójuk volt.

Emellett a könyvek nem csupán tankönyvek, ahogy az igazgatónő fogalmaz nem is egy könyvből tanulnak, illetve a pedagógusok is készítenek taneszközöket, aminek helye van a teremben.” (kutatói reflexió)

Az interjúk és megfigyeléseink alapján úgy éreztük, hogy az iskolában *nagyon erős az alsós diákok tanulástámogatásában a koherencia, az átgondoltság, a kreativitás és az ötletesség.* A tanulástámogatás komplex értelmezését véleményünk szerint az segítette elő, hogy az iskola alsós pedagógusai és a vezető az önszabályozás tanuláselméleti és a differenciálás vagy kicsit másképp: a személyre szabott tanulás kereteit, a projektpedagógia praxisát – folyamatosan, egyre jobban tudatosítva – összehangolták; s hogy *elsősorban abból indultak ki, hogyan is tanulnak a gyerekek, s ehhez keresték a tanulási utakat, eszközöket, forrásokat, értékelési módszereket és a tartalmat is.*

A tanulók hangjának figyelembevétele és választási lehetőségeik biztosítása igen jellemző ebben az iskolában. Az általunk látott *Kalóz projekt* például azért született meg, mert a diákok nem akarták társasjáték-készítés és játszás közben ismételni az adott tanév tananyagát (ahogyan általában szokták), hanem kalózkodni akartak. A tanítónő pedig elfogadta a diákok választását, s a pedagógiai céljait a diákok érdeklődéséhez igazította (pedagógusinterjú 2.). Ami pedig különösen fontos, hogy a diákokkal készített fókuszcsoporthoz be-

szélgetésből is az derült ki, hogy ők valóban partnernek érzik magukat az iskolában, hogy lehetnek ötleteik, igényeik, kérdéseik. Az óralátogatások alapján a diákokhoz való odafordulás (pl. kérdéseik meghallgatása), a tanulásuk komolyan vétele, a tanulással kapcsolatos nehézségeik megértése (pl. egyéni segítségnyújtás, a tanulási folyamat lépéseinek explicitté tétele közösen a diákkal) mind érzékelhetővé vált számunkra. Mindez természetesen „nem azt jelenti, hogy mindig az van, amit a diákok szeretnének” (pedagógusinterjú 1.), hanem inkább azt, hogy a diákok szempontjainak, igényeinek, ötleteinek megismerése lényegi eleme a pedagógiai gondolkodásnak.

A nevelési program szerint „A *projektnek* általában az a feladata, hogy meglátassa a gyerekekkel a világ sokszínűségét, megtanítsa a tervezés, kivitelezés, értékelés hármasságát, és az ismeretek mellett az ismeretszerzés technikáját. Ezenkívül a projektek motivációként is hasznosak” (*Nevelési program, 2006*). S bár a nevelési programban expliciten még nem szerepel az, hogy a projektek a *diákok önszabályozásának* fejlesztésében segítenek, az önszabályozás egyes aspektusai megjelennek:

- a tanulásban az önállóság és a felelősségvállalás elősegítése,
- a tanulási kedv, motiváció megőrzése,
- a tanulási folyamat (tervezés, kivitelezés, értékelés) tudatosítása és az ezzel kapcsolatos metakognitív képességek fejlesztése.

A projektek és az önszabályozott tanulás szemléletének összehangolását elsősorban a vezetői interjú és az óralátogatások tapasztalata alapján térképezhettük fel jobban.

A *tanulási célok* megfogalmazása és az ezért való felelősségvállalás legfőbb eszköze a tanulási és csoportszerződés. Az előbbi az egyéni szintű fejlődés tervei, míg az utóbbi a projekthez kapcsolódó csoport szintű célokat, produktumokat rögzíti (vezetői interjú 1.). A tanulásban való önállóság támogatásának jellemző eleme, hogy a kezdetekkor még sok segítséget és támpontot is adnak a pedagógusok a gyerekek önálló döntéseihez, majd fokozatosan egyre inkább háttérbe húzódik a pedagógus, csoport segítségnyújtása. Például a gyerekek az első évfolyam második felében még csak egy-egy napra tervezik meg a feladataikat a tanulási szerződésben, második évfolyamon már heti tervet készítenek, felső tagozatban pedig már maguk a saját módjukon követik házi feladataikat, munkáikat (vezetői interjú). A tanulásért való felelősségvállalás, önállóság és a tanulási kedv megőrzésének kulcselemei pedig, hogy a gyerekek aktív szerepet kapnak a tanulás folyamatában (lásd tervezés, kivitelezés, értékelés), hogy a gyerekek tudják is, hogy miért tanulnak (vezetői

interjú 1.), s hogy a már meglévő természetes motivációikra, kíváncsiságukra építenek, ezt szélesítik tovább. S végül a tanulási célok következetes tudatosításával elérhető, hogy a kezdeti belső motiváció, érdeklődés mellett, erre épülve kialakuljon az internalizált motiváció, amikor a diákok lelkiismeretességéből, a tanulás kötelességként való felfogása miatt is tanulnak (vezetői interjú 1., Nevelési program, 2006).

A saját *tanulási folyamat tervezése* (pl. saját képességeim, tudásom stb. és a feladat nehézségének becslése), nyomon követése, illetve *monitorozása, értékelése* – azaz az önszabályozás folyamatának jelentős lépései az osztálytermi gyakorlat lényeges elemei. Az általunk látott Kalóz projektben szinte megelevenedtek ezek a lépések. A sokféle, előre elkészített feladatot először közösen értelmezték a gyerekek a pedagógussal, majd a pedagógus azt kérte, hogy a gyerekek „becsüljék meg az erőiket”, és hogy mondják meg, „mennyi időt kérnek”. Utána mindenki elkezdte a feladatok kiválasztását, megoldását (amint kész volt eggyel, újbórt ment), s közben a pedagógus segített a feladat megoldásmódjának értelmezésében, a gondolkodási stratégiák kialakításában azoknak a gyerekeknek, akik ezt igényelték, kérték. A feladatmegoldások befejezése után értékelték, hogy ki mennyire volt elégedett a munkájával. Többen elégedetlenek voltak, mert kevés volt az idő, és kevés feladatot tudtak megoldani (!), ami után a pedagógus azt kérdezte tőlük, hogy „szeretnétek befejezni? Hány percet szeretnétek még? (óramegfigyelés 2.). A gyerekek e folyamatot gyakorlott módon járták végig, a pedagógus szintén könnyedén támogatta a diákok tanulását, rugalmassága a támogatás újraelakításában példaértékű – látszott, hogy egyikük sem először próbálkozik e tevékenységekkel. A gyakorlottság, bejáratottság ugyanakkor felvetheti a hétköznapi rutinból fakadó problémákat (pl. a tanulás tervezésében dominánssá válnak bizonyos szempontok [időkeret és a feladatok mennyisége]) is, melyek továbbra is szükségessé teszik a gyerekek tanulási folyamatainak rendszeres elemzését, reflexióit.

Az önszabályozott tanulásban is *nagyon fontos metakognitív tevékenység a tanulásra való reflektálás*, a pedagógusok munkájában is jelentős szerepet játszhat. Ma, amikor a közoktatás korszerűsítésének egyik legfőbb eszközét a megbízható mérésekben látják, talán kevésbé hangsúlyos a pedagógusok mindennapi munkájának kritikus elemzése, reflexiója. Pedig a mérések elsősorban az előzetes, hozott tudás és a tanulási eredmények feltárására alkalmasak, s a tanulási folyamat fejlesztésére csak közvetett hatást tudnak gyakorolni. A pedagógusok alapvető tevékenységét, a gyerekek tanulását

(nemcsak kognitív, hanem szociális, affektív, motoros stb.) támogatását viszont a gyakorlathoz kötődő elemzés, reflexió vagy az akciókutatások segíthetik, melyek jellemzője, hogy a pedagógiai tevékenységek, innovatív gyakorlatok és a rendszeres és szisztematikus elemzés, reflektálás együtt jár. Éppen ezért „a jó gyakorlatos örületet” úgy felfogni, hogy az abban segít, hogy „tudatosítsák a saját pedagógiai rendszerüket” (pedagógusinterjú 1.), az igazi reflektív szemlélet jelenlétére vall. Ugyanakkor azt is érzékeltük, hogy a pedagógiai folyamatok értékelése kapcsán elsősorban vizsgálatokra, mérésekre gondolnak a pedagógusok, például a komplex természetismeret fejlesztésének összetett tanulási folyamatában a vizsgálatok, mérések hiányosságára hívták fel a figyelmünket (pedagógusinterjú 3.), pedig a folyamatok kritikus reflexiója folyamatosan jelen volt a fejlesztésben.

(részlet a Napsugár Alternatív Általános Iskola reflektív albumából)

Mit jelent, ha elfogadjuk, hogy minden diák másképp tanul? Miképp biztosítható az egyéni tanulási utakhoz nélkülözhetetlen választás szabadsága egy rendszerben: az osztályban? Biztosítható-e az elvárt fejlődés, ha a diákok maguk szabhatják tanulásuk ütemét, ha döntéseket hoznak a tanulásuk módjáról? Hogyan csökkenthetők, vagy egyáltalán szükséges-e csökkenti a gyermekek közti különbségeket? A tanulási eredményekben mutatkozó különbségek vajon nem rögzülnek-e, ha a diákok maguk irányíthatják tanulási folyamataikat? A példából megismert iskola válasza e kérdésekre: az egyéni tanulásért vállalt felelősség és a diákok önszabályozásának megtanítása, amely jól kiegészíti az olyan közös tanulási helyzeteket mint a projekttevékenység vagy kooperatív feladatok.

A **személyre szabott tanulás** stratégiája válaszaiban a **minden érintett** – tanuló vagy épp szülő – tanulásban való **részvételét, az egyéni sajátosságok** szerepét hangsúlyozza, amely a diákok minél átfogóbb és rendszeresen megújuló megismerésére épülhet. Ez a sokak által igen „gyermekközpontúnak” tartott elv azonban a pedagógus oldaláról így is hangozhat: milyen hatással lesz a kiérlelt pedagógiai koncepciókra, ha más szereplők is véleményt formálnak a tanulás módjáról, az esetlegesen elvárt eredményekről? De ahogy az előző fejezet elején bemutatott eseteírásban olvashattuk, a közös tudáskonstruálás – kooperatív módon megtartott szülői értekezlet – minden szereplő kapcsán érvényes elv lehet, amely egyben támogathatja az egyéni vélemények megfogalmazásának lehetőségét, s új kereteket nyithat a személyes tanulás irányításra is.

A személyre szabott tanulás koncepciója abból a tanuláselméleti kutatások által is bizonyított tételből indul ki, hogy a tanulás mindig az adott tanulóól, tanulócsoporttól és kontextustól függ, ráadásul a tanulást befolyásoló tényezők sora is állandóan változik, éppen ezért az oktatáspolitikai koncepció azt vállalja, hogy e különböző tanulási folyamatokat,

utakat támogatja és igyekszik a tanulási kedvet és a tanulási képességet fokozni a tanulók és az iskola szintjén is. A személyre szabott tanulás sokszor hivatkozott, széles körben elfogadott definíciója ez alapján: „Minden gyermek és fiatal tanulására figyelő, jól strukturált és megfelelően válaszoló megközelítése annak érdekében, hogy minden gyermek képes legyen fejlődni, teljesíteni és részt venni az oktatásban. Ez azt is jelenti, hogy erősíteni kell a tanulás és tanítás közti kapcsolatot azzal, hogy a tanulókat és szüleiket is partnereknek tekintjük a tanulásban” (Christine Gilbert definíciója, 2020 Vision..., 2006, 6. o.). *Számunkra különösen fontos e definíció, mivel a személyre szabottság minden tanulóra vonatkozik, azaz ugyanazzal a tanulási megközelítéssel, mégsem egyformán, lehet támogatni a sajátos nevelési igényű gyermekeket, a tehetséges, a hátrányos helyzetű és az oktatáspolitikai, törvényi kategóriákba nem eső gyermekeket is* (részletesebben lásd 7. fejezetben).

Az egyes tanuló szintjétől a csoportokon, iskolán, helyi kontextuson át a nemzeti oktatáspolitikai szintjéig terjedő, minden szintet összekapcsoló személyre szabott tanulás koncepciójának kibontásához Miliband (2006), egykori angol oktatási miniszter a következő alapilléreket emeli ki:

- Minden tanuló erősségének és fejlesztendő területeinek megismerése a fejlesztő értékelés (assessment for learning), a különböző adatok feldolgozása és a megismerést segítő dialógusok segítségével.
- Az egyéni szükségletekre építő tanítási és tanulási stratégiák választása, amelyek lehetővé teszik minden tanuló számára, hogy kompetenciáikban és önbizalmukban fejlődjenek.
- Választási lehetőség a tantervi szinten, ami azt jelenti, hogy a tanterv számol a diákok igényeivel, a tanulmányi területek széles repertoárját nyújtja, biztosítja a személyes relevanciát a gyermekek számára, és a tanulmányi rendszerben világossá teszi a választható útvonalakat.
- A tanulók fejlődésére épülő iskolai szervezet, ami összekapcsolja a tanulás és tanítás folyamatát, épít a pedagógusok közti együttműködésre, s a fejlesztések, innovációk kapcsán nélkülözhetetlenek tartja a gyermekek hangjának megismerését, a gyermekek bevonását.
- Az iskolát támogató közösség, helyi intézmények és szociális szervezetek, amelyek fejlődésre ösztönzik az iskolát, az osztályok működését (például hétfévi klubok, a műzeumokkal vagy művészekkel való kreatív társulások).

A különböző szinteket összekötő koncepció lényege, hogy a tanulás folyamatát mindig az eggyel magasabb szint támogatja, ösztönzi, és egyúttal elvárásokat is támaszt felé (lásd részletesebben a 4. fejezetben), tehát az egyes tanulók tanulását, az osztály és pedagógus, majd az ő tanulásukat az iskola szintje, amit a helyi társadalom és végül a nemzeti szint támogat, illetve fogalmaz meg számára elvárásokat.

Mivel az adaptív-elfogadó iskola koncepciója az iskola szintjére fókuszál, fontosnak tartjuk a személyre szabott tanulás iskolai szintű menedzselésének feltételeit: a tanuló hangjának és választásainak kiindulópontként kezelését, az egyéni tanulási utak támogatását, a pedagógusok közti együttműködést, a partnerek bevonását, a személyre szabottsághoz alkalmazkodó iskolai struktúrát és az iskolán belüli nevelési-oktatási különbségek minimalizá-

lását is (Management of Personalised Learning). Az iskolai változás ösztönzőjeként, támogatójaként pedig egy következő szint, az iskolahálózatok bevonását tartjuk nélkülözhetetlennek. Az iskolahálózatok szakmai ösztönző- és támogatórendszerét azért tartjuk fontosnak, mivel az adaptív-elfogadó iskola egy alulról jövő, szakmai körökből induló kezdeményezés, nem pedig fentről jövő oktatáspolitikai stratégia (részletesebben lásd 4.3 és 5.3. alfejezet).

A személyre szabott tanulás iskolai elterjedésének, hatásának ugyanakkor vannak korlátai is (Hopkins, 2006):

- az iskolák szocioökonómiai státuszra tett hatása korlátozott,
- a fizikai tér és az osztályközösség korlátai,
- a technológia leegyszerűsített használata és a tanulási sebesség egységesítése,
- az iskolai szervezet rugalmasan konzervatív természete,
- a gyermeki fejlődés lépésről lépésre haladásának feltételezése,
- a nevelés-oktatás még mindig nem tudományosan megalapozott, bizonyítékon alapuló (evidence-based) foglalkozás, azaz a tanulás és tanítás folyamata még nem kapcsolódik szervesen össze a mindennapi gyakorlatban.

Mindezekon túl az adaptív-elfogadó iskola koncepciója szempontjából a személyre szabott tanulás megközelítésének lényeges hiánya, hogy az egyes tanulókra fókuszál, s a csoportot, tanulóközösséget csak mint az egyéni tanulás forrását, fontos ösztönző, támogató tényezőjét emeli be, s nem épít arra, hogy maguk a csoportok, közösségek is különböző módon tanulnak (vö.: szociokonstruktivista tanuláselméletekkel).

A **személyre szabott tanulás** oktatáspolitikai stratégiája²⁹ egyszerre épít tehát a piaci szemléletre és vállal morális szerepet. Az oktatáspolitikai talán kevésbé hangoztatott piaci szemléletében a megrendelők, a szolgáltatást választók igényeinek, szükségleteinek minél megfelelőbb kielégítése a cél, s az eredményesség záloga. Ugyanakkor emellett a társadalmi igazságosságért való küzdelem is fő cél: a társadalmi igazságosság nevében minden gyermeket hozzá kell juttatni a lényeges kompetenciákhoz, önmaguk megértéséhez, mindenkinek jólétet szükséges biztosítani, s ehhez pedig csökkenteni kell az egyes társadalmi, etnikai csoportok közti tanulásban, tanulási eredményességben mutatkozó különbséget (Hopkins, 2006). Ennek pedig egyik legfőbb eszköze az, hogy a gyermekek és szüleik hangot és választási lehetőséget („voice and choice”) kapjanak az oktatásban. A diákok és szüleik nem csupán vásárlók a nevelési-oktatási piactéren, hanem saját pedagógiai tapasztalataik alakítói is. Ezért fontos, hogy bízzunk a választásaikban és meghallgassuk őket, hiszen éppen az ő hangjuk, véleményük az, amely képes formálni és létrehozni a választási lehetőségeket.³⁰ Önmagában viszont a választási lehetőség nem fogja beváltani a hozzá fűzött reményt, ezért

29 Hiszen ez az elképzelés nem klasszikus tanuláselméleti koncepció, hiszen valóban oktatáspolitikai irányelvként született.

A cél, hogy 2020-ra minden iskola a személyre szabott tanulás helyszínévé váljon (2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group).

30 A felszabadító pedagógia megközelítését is fel lehet ismerni az oktatáspolitikai morális szerepvállalásában.

szükséges a gyermekeket és szüleiket megtanítani arra, hogy artikulálni tudják igényeiket, felismerni szükségleteiket (Miliband, 2006).

*Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában is kikerülhetetlennek tartjuk az iskolák, nemzetek közti piaci pozíciókért folytatott verseny figyelembe vételét, ugyanakkor az iskola, az oktatáspolitikai morális szerepvállalása mellett legfőbb vágyunk kiállni – azért, mert hazánk oktatási rendszere keveset tesz a társadalmi igazságosságért, s mert a PISA nemzetközi méréseinek egyik legfőbb eredménye, hogy az **oktatás kiválósága** és **méltányossága** épp egymást erősítő tényezők. E **morális szerepvállalásban** pedig különösen fontosnak tartjuk, hogy segítsünk abban, hogy a gyermekek, szüleik és tágabb közösségük képessé váljanak igényeik, elvárásaik megfogalmazására (vö.: a közösségi kohézióval a 6. fejezetben).*

5.3. AMIT AZ ISKOLÁKTÓL TANULTUNK A TANULÁSKÖZPONTÚSÁGRÓL

A kutatásunkra jellemző együttgondolkodás (vö.: együttműködő kutatások sajátosságai az 1.2.3. alfejezetben) nevében szeretnénk explicitté is tenni, hogy mi az, amit az iskolákkal való beszélgetéseink során tanultunk a tanulásközpontúságról. Ehhez egy olyan rövid szövegként választottunk kiindulópontként, mely abból az alternatív iskolából származik, ahol a legtöbb új szempontot, perspektívát kaptuk a tanulásközpontúság értelmezéséhez.

Az iskolában a pedagógusok és a diákok is azt gondolják, hogy az iskolai tudásnak használhatónak kell lenni, ami azt is jelenti, hogy az iskolán kívüli világban is jól kell működjön. E használható tudás fogalmát ma már a pedagógusok a kompetenciák fejlesztéséhez kötik, míg a gyerekek a mindennapi életükhöz és jövőbeli munkájukhoz, továbbtanulásukhoz (fókuszcsoporthoz) interjú). Legmeghatározóbb tapasztalataink, hogy *a tudás használhatóságának szempontjai örökösen visszatérnek a pedagógusok, diákok gondolkodásában, tevékenységeiben, hogy a pedagógusok és diákok mennyire egybehangzóan gondolkodnak e tudásról*, illetve, hogy a pedagógusok kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos céljai mennyire visszaköszöttek a gyerekek viselkedésében, tevékenységeiben.

(részlet a Napsugár Alternatív Általános Iskola reflektív albumából)

Mit jelent, hogy a tanulásról egybehangzóan gondolkodnak diákok és pedagógusok? S legfőképpen tudjuk-e azonosítani, hogy milyen szempontok mentén érdemes gondolkodni a tanulásról, tanulásközpontúságról? Mikor mondhatjuk egy iskoláról, hogy érvényesül a tanulásközpontúság értékdimenziója? Van-e valamilyen kívánatos szint vagy mérték, aminek

teljesülnie kell? Hogyan működik és terjed a tanulásközpontúság az iskola mindennapjaiban? Meglátásaink szerint ezekre a kérdésekre legeredményesebben úgy próbálhatunk meg válaszolni, ha túllépünk azon, hogy a szociokonstruktivizmus és a személyre szabott tanulás megközelítéseit vagy éppen azok hiányát akarjuk csak tetten érni az iskolákban. A tanulásközpontúság közös értelmezésére van szükség. Azt szükséges megvizsgálni, hogy a kutatószakon, elméleteken alapuló markáns perspektívánk és az iskolai gyakorlat színes, folytonosan változó szempontjai milyen közös értelmezési keretet tudnak adni a tanulásközpontúság megértéséhez.

Elméleti megközelítéseink alapján négy – nem meglepően új – szempont mentén tudtuk lebontani a tanulásközpontúság értékdimenzióját: a tanulók körére, a tanulási kontextusra, a tanulási folyamat rendszerére és a tudáskonstrukciókra (lásd 4. táblázat). Az iskolai tapasztalataink alapján pedig úgy tűnik, hogy éppen e szempontok mentén azonosíthatók bizonyos kritikus pontok, szintek, melyek ahhoz kellene, hogy az iskola elinduljon a tanulásközpontúság útján.

4. táblázat. Tanulásközpontúság az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában	
A tanulók köre	<ul style="list-style-type: none"> • minden diák érintett • egyének – csoportok – közösségek – szervezetek – hálózatok
A tanulási kontextus	<ul style="list-style-type: none"> • az osztályterem falain túl • a helyi közösség és az iskola „átjárhatósága”
A tanulási folyamat rendszere	<ul style="list-style-type: none"> • a tanulási folyamatok láthatóvá válnak <ul style="list-style-type: none"> – cél és működési alapelv – a tanulók hangja és választási lehetőségei – a tanulás közös értelmezései • egyéni és csoportos tanulási utak támogatása • a tanulás tervezésének, szervezésének, értékelésének összhangja • újraértelmezések és új gyakorlatok – reflektivitás és innováció, a tanulás különböző elméleteinek összehangolása • a pedagógusok, szülők, diákok, szervezet stb. tanulásának összhangja
A tudáskonstrukciók	<ul style="list-style-type: none"> • a tudás konstruált jellegének megjelenése <ul style="list-style-type: none"> – társadalmi, kulturális konstrukciókra való reflexió – a tudás mint konstrukció eredménye – a tudás közös értelmezései • tanulási eredmények <ul style="list-style-type: none"> – folyamat és eredmények együttese, tanulni tudás – kognitív, metakognitív, emocionális, szociális, fizikai területek – tanulói kompetenciák – az identitást is érintő változások • az egyéni és a közösségi/kollektív tudás elismerése

A **tanulók körével** kapcsolatos tapasztalatainkat elemezve két lényeges fordulópontot tudtunk azonosítani az iskolákban a szerint, hogy az adott intézmény elindult-e már a tanulásközpontúság útján, avagy nem. Az egyik ilyen kritikus pontnak látjuk, hogy az intézmény gondolkodik-e minden diákban mint tanulni, fejlődni képes egyénben. Mert például ott, ahol a hátsó padban ülnek azok a diákok, akik már úgysem fognak érettségizni, ott az iskola

bizonyos diákjairól mint tanulni képes egyénekről lemondott. De ott, ahol minden diák fejlődéséről, tanulásáról folyamatos beszélgetések zajlanak a tanárok, s a tanárok és szülők közt, ahol egyénileg „állványozzák” a diákok tanulását, a felmerülő problémáknál pedig esetmegbeszéléseket kezdeményeznek, ott ténylegesen minden diák számít mint tanuló egyén. Ez a megközelítés egyébként a személyre szabott tanulás koncepciójának is kulcseleme (5.2. fejezet és lásd még a 2.2.1. fejezetet: a mindenki/minden tanuló iskolájának gondolatát). A tanulásközpontúság megjelenésének másik kritikus pontja, hogy vajon az iskola a diákokon kívül más iskolai szereplőkben is gondolkodik-e úgy, mint tanulóknak; s hogy vajon vannak-e olyan szereplők a diákokon kívül, akik magukat is tanulóknak tartják. A vizsgált iskolák számára evidenciának tűnt, hogy a tanárok tanulók is egyben (lásd továbbképzések, belső képzések stb.), ugyanakkor az, hogy a pedagógusok mennyire tartották fontosnak identitás- és szerepértelmezésükben a tanulót, már kevésbé mutat egységes képet. Igazán pedig azok az iskolák léptek tovább a tanulásközpontúság adaptív útján, akik a szülőket is bevonták a tanulók körébe (pl. a kooperatív szülői értekezlet), s reflektáltak, gondolkodtak az pedagógusközösség, iskolaközösség, szervezet és az iskolahálózatok tanulási lehetőségeiben is (lásd részletesebben a 8. fejezetben). Összességében a tanulók körének azonosítása kulcskérdésnek számít a tanulásközpontúság szempontjából, hiszen csak a tanulóként azonosított szereplők tanulásának támogatásával tud foglalkozni az iskola.

A **tanulási kontextus** tágasságára a szociokonstruktivista koncepció, s azon belül is a szituatív tanuláselmélet hívja fel a figyelmet. Az iskolánál ez elsősorban úgy vetődik fel, hogy a tanulásszervezés, a tanulási folyamat támogatása képes-e kimozdulni az osztályteremből, illetve a külvilágot, hétköznapiakat, a helyi közösséget képes-e beereszteni az iskolába. Ezt az „átjárhatóságot” sok iskolai példa mutatja, például amikor a természetismeret óra keretében a közeli tónál zajlik a vízmérés; vagy amikor az órákon a gyerekek hétköznapi kérdései, szempontjai is érvényesülnek (pl. milyen anyagból vannak a használati tárgyak?); vagy amikor teljesen természetes, hogy a szülők az iskolától kölcsönöznek fejlesztő játékokat; vagy, hogy az iskola célzottan a helyi közösség számára tart képzéseket (a helyi közösség és az iskola kapcsolatáról részletesebben lásd a 6.4. alfejezetet). A tanulási kontextus nyitottságának ez a minimumfeltétele kisebb-nagyobb mértékben jelen van a vizsgált iskolákban, ami viszont egy következő lépcsőfoknak tűnt a megfigyeléseink során, hogy az osztályterem kívüli tanulás, illetve az iskolán kívüli világ megjelenése mennyire számít lényeges, releváns, „legalább olyan fontos” tanulási eseményeknek, mint az osztályterem bezártságában történő tanulás. Az évenként egyszer megszervezett tolerancia-nap például „egyenrangú” tanulási tapasztalat a „hagyományos” osztálytermi tanulóval? A projektek iskolán kívüli és belüli tanulási kontextusa egymást kiegészítik, vagy az egyik fontosabb a másiknál? S legfőképpen, beszélgetnek-e erről, reflektálnak-e rá, illetve hogyan és mennyire egybehangzóan gondolkodnak minderről a pedagógusok, diákok és szülők?

A **tanulási folyamat rendszerének** elméleti szempontját árnyalta leginkább az iskolakutatás. Elméleti kiindulópontunk szerint a tanulásközpontúság lényege, hogy az iskola a ta-

tanulási folyamatokat és ezek támogatását működése középpontjába állítja, s hogy mindehhez átgondolt, elméletileg is megalapozott tanuláskonceptiókra támaszkodik – mint az adaptív-elfogadó iskolakonceptió értékdimenzióhoz szervesen kapcsolódó szociokonstruktivista és személyre szabott tanulás koncepció. Nem véletlen, hogy nem csupán a tanulási folyamatok középpontba állításáról beszélünk most már, hanem a tanulási folyamatok rendszeréről, azaz arról, hogy az iskolai tanulási folyamatokat hogyan lehet összehangolni, erősíteni szervezettségüket, egymásra hatásukat, s hogy mindennek milyen kulcselemei vannak. Az iskolák körében itt is érzékeltünk egy meghatározó kezdőpontot ehhez kötődően, tudniillik azt, hogy a tanulási folyamatok mennyire válnak láthatóvá, elbeszélhetővé, tudatosá, tudatosíthatóvá az intézményekben. Ezt a folyamatot segítette, ha az iskola pedagógiai célja közt is hangsúlyosan szerepelt az, hogy a diákokat tanulni kell megtanítani, fejleszteni kell a tanulási kompetenciáikat, és ehhez az iskola támogatórendszer, -konceptiót is kidolgozott (pl. az önszabályozás támogatása, kompetenciafejlesztés). Továbbá nyilván minden olyan explicit megfogalmazás, ami az iskolai alapelvek közt említést tett a folytonos tanulás szükségességéről. További jellegzetesség, hogy a személyre szabott tanulás koncepciójából – s egyébként a felszabadítás pedagógiája kapcsán is kifejtett (lásd 2.2.3. alfejezet) – gyerekek hangjára és választásaira is építenek. Ami tetten érhető például abban, hogy a gyerekek alakíthatják a tanulás folyamatát: ők választják ki a projekt témáját, a tanulás módját stb.; s abban is, ahogyan a gyerekek is értik, értelmezik a tanulási folyamatot: például ahogyan saját szavaikkal elmondják a differenciálás lényegét. S talán a legalapvetőbb kiindulópontja a tanulási folyamat rendszerszintű megjelenésének, hogyha az intézmények közös értelmezésekkel rendelkeznek a tanulás folyamatáról. Ez természetesen nem lezárt értelmezést jelent, hanem olyat, ami folytonos interakciókban, reflexiókban alakul. Ha például a gyerekek a differenciálást értelmezik, vagy a kooperatív tanulást a maga természetességében végzik, akkor emögött szükségszerűen feltételezni kell a diákok (és jó esetben szülei) és a pedagógusok interakciókban alakuló közös értelmezéseinek meglétét.

A **tanulási folyamatok összehangoltságának** további lépései lehetnek, amikor az egyéni és a csoportos, közösségi tanulási folyamatokat építik egymásra; amikor tudatosan összehangolják a tanulási folyamat tervezésének, szervezésének, értékelésének tevékenységeit; amikor a tanulási folyamat rendszeres értelmezései, közös elemzései újabb értelmezéseket és gyakorlatokat generálnak; vagy amikor tudatosan ugyanazok a szempontok, megközelítések kezdenek el érvényesülni a különböző szereplők (tanárok, diákok, szülők, iskola mint szervezet stb.) tanulásának értelmezésében és gyakorlatában. Az egyéni és csoportos tanulási folyamatok egymásra épülését jól segítik a könyvünkben elemzett koncepciók, ugyanakkor az iskolai gyakorlatban éppen azzal szembesültünk, hogy amíg az egyéni tanulás támogatására van, hogy az iskola rendelkezik átgondolt koncepcióval (pl. differenciálás, önszabályozás), addig a csoportos, közösségi tanulás folyamatára kevésbé reflektálnak. A kooperatív tanulást elsősorban az együttműködés tanulására, a szociális kompetenciák fejlesztésére használják, s kevésbé tudatosítják a csoportos tanulás, tudáskonstruálás folya-

matait, eredményeit. Például az interakciók fontosságát, milyenségét; a csoportos tanulási folyamatban való részvétel horderejét, az ütköző nézetek, közös problémamegoldás eredményeit, s mindezek tudásában is érzékelhető hozadékát. Pedig a közösségi, csoportos tanulás ezen jellegzetességei akkor is működnek valahogy, ha az iskola nem tudatosítja, nem azonosítja – csak éppen nem igazán eredményesen.

A diákok tanulási folyamata tervezésének, szervezésének és értékelésének összhangját szintén az segíti, ha valamilyen átgondolt tanuláselmélet, koncepció húzódik meg mögötte (pl. a kutatásban-fejlesztésben résztvevő iskolák esetében az önszabályozás, a személyre szabott tanulás, projekt alapú tanulás). További jellegzetessége ezeknek, hogy az egyes diákok vagy diákcsoportok közvetlenül meg is vannak szólítva az összehangolás kapcsán.

A tanulási folyamat rendszere természetesen semmiképp sem értelmezhető valamilyen megmerevedett struktúrának. Jó példa erre, amikor a meglévő tanulási gyakorlatokat rendszeresen újraértelmezik, újraalkotják az iskolák. Például amikor az iskola, amelyik a projektmunkát a tanulás-szervezés alapelemévé teszi, újragondolja a projekt alapú tanulás lehetőségeit akkor, amikor megismerkedik az önszabályozás elméletével. Ezáltal pedig nemcsak megújítja gyakorlatát, hanem eljut odáig, hogy a tanulás különböző elméleteit kezdi összehangolni, ezáltal is erősítve a tanulási folyamat sikerességét, az iskolai tanulásközpontúság értelmezésének koherenciáját, kidolgozottságát.

A rendszer jelleget különösen erősíti továbbá, ha az iskola szereplőinek tanulástámogatása során ugyanazok az átgondolt, megalapozott tanulási elképzelések érvényesülnek. Mindez sokat segíthet az iskola mint tanulóközösség, tanuló szervezet kialakulásához is. Iskolai tapasztalataink ugyanakkor azt mutatják, hogy ez különösen nehéz az iskola számára. Még az az iskola is, amelyik a gyerekek és a szülők tanulási folyamatait is tudatosan ugyanazon koncepció mentén alakítja (pl. kooperatív tanulás), nehezen és csak kisebb mértékben képes érvényesíteni a tanulási folyamattal kapcsolatos elképzeléseit a pedagógusok tanulásában (pl. nem tud mit kezdeni azzal, hogy a diákok tanulástámogatásában megjelenő önszabályozott tanulás koncepciójának milyen a pedagógusok tanulását érintő következményei vannak).

A **tudáskonstrukció** szempontját nem véletlenül említjük utolsóként: egyrészt ez az a terület, amely bonyolultságával, szerteágazó kérdésfelvetéseivel és sokféle megközelítéssel túl is mutat az adaptív-elfogadó iskola koncepcionális kidolgozásán; másrészt ez az a szempont, ami az iskolákkal való kutatói dialógusainkban kevésbé jelent meg, s az iskolai terepmunka rövidsége sem tette lehetővé a téma alapos vizsgálatát. Ezért a tudáskonstrukció lényeges szempontjainak azonosításában az elméleti megközelítéseink, különösen pedig a szociokonstruktivista koncepció igen erőteljesen érvényesül. Ráadásul jelen pillanatban inkább kérdéseket tudunk felvetni, mint lehetséges válaszokat felkínálni. Mindezeket figyelembe véve a tanulásközpontúság ezen szempontjánál lényeges kiindulópontnak tűnik, hogy az adott intézményben megjelenik-e egyáltalán a tudás konstruált jellege. Azaz például megkérdőjeleződik-e a tudás, tudástartalmak egyértelműsége, reflektálnak-e a tudás társadalmilag, kulturálisan, történelmileg konstruált jellegére. Jelentheti ez azt, hogy újragondolnak tantár-

gyakat és tantárgyi tartalmakat: például komplex természetismeret, projektek és rendszeresen újragondolt tartalmaik. Tudnak-e reflektálni az iskolától elvárt tudás társadalmi, kulturális konstruáltságára, képesek-e megkérdőjelezni ezeket (pl. a szülők továbbtanuláshoz kötődő kizárólagos tudáskonceptióját). Vagy mondjuk az osztálytermi tanulás-szervezés során elfogadják-e, hogy a tudás konstrukció, nem lezárt, nem egyetlen, kizárólagos igazság. Léteznek-e az iskolai tudáskonceptiónak tudatosan és közösen kidolgozott koncepciói? Ahogyan a kiválasztott iskolai példánk illusztrálja, léteznek-e valóban a tudás közös értelmezései, ahol a pedagógusok és a diákok egybehangozva gondolkodnak a lényeges iskolai tudásról?

Egy másik lényeges iránynak tűnik, hogy az adott iskola kimozdul-e a tudás tantárgyakhoz kötődő értelmezéséből (pl. az érettségi tárgyak és tartalmak uralma), s nyit-e a tanulókhöz, tanuláshoz szervesen kapcsolódó tanulási eredmények valamilyen értelmezése felé? Láttunk olyan gyakorlatokat például, ahol a tanulni tudás, a gyerekek metakognitív folyamatainak támogatása kiemelten fontos volt (pl. az önszabályozott tanulás támogatásánál), vagy ahol a tanulási eredményekben a kognitív területek mellett kiemelt szerepet kaptak a szociális kompetenciák (pl. kommunikáció, együttműködés). Talán ezen az úton egy további lényegi kérdés lehet az is, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepcióban meghatározó identitásalakulás támogatásához (lásd részletesebben 3.2. alfejezet) kötjük-e az iskolai tudásértelmezéseket? Gondoljuk-e, hogy az új tudások valóban alakítják, változtatják a tanulók identitását? Vagy másképp, megjelennek-e olyan tudások az iskolában, melyek vannak olyan fontosak a tanulók számára, hogy identitásuk formálódásában szerepet játszanak?

Végül egy olyan kérdéskört vetünk fel, mely nagyon erősen gyökerezik az adaptív-elfogadó iskola és a tanulás-központúság koncepciójában: vajon mit tudnak, gondolnak az iskolák az egyéni és a közösségi/kollektív tudásról? E kérdést nagyon erőteljesen áthatja az a történelmi, társadalmi, kulturális diskurzus, amiben élünk: az egyéni tudás jelentőségének szinte kizárólagos uralma, s ezáltal a közösségi tudások háttérbe szorítása, lényegtelené válása. Pedig itt különösen fontos lenne az iskola reflexiója, hiszen különben rejtetten azt is támogatja, hogy az egyéni és közösségi tudások egyfajta feszültségben állnak, az egyik csak a másik kárára fejleszhető. Holott a tanuláselméletek például épp e kettő egymásra épülését hangsúlyozzák (lásd részletesebben a 4.3. alfejezetet). S végül álljon itt egy példa arra, hogy mikor, miért lehet egyáltalán relevanciája ennek a kérdésnek. Ha mondjuk az iskola nyit a kompetenciafejlesztés felé, akkor az olyan tudás, tanulási eredmények értelmezést is jelent, ami túllép a tantárgyi tudástartalmakon, hiszen az anyanyelvi kompetencia fejlesztése nem csupán az írás, olvasás vagy magyar óra feladata. Ilyen értelemben pedig nemcsak egy tanár, hanem a pedagógusközösség felelőssége az, hogy a gyerekek anyanyelvi kompetenciájukban minél jobb szintre jussanak. Kérdés, hogy hogyan vállalhat egy pedagógusközösség közös/kollektív felelősséget ezért, ha az iskola csak a pedagógusok egyéni tudását támogatja, s a kollektív tudás jelentőségét nem ismeri fel?

A tanulás-központúság iskolai értelmezéséhez lényeges továbbá leszögezni, hogy a tanulás-központúság értékdimenziója nem öncél. Tehát nem arról van szó, hogy a tanulás-köz-

pontúság lebontott szempontjaiból egyszerűen minél többet kell kipipálni, vagy, hogy a tanulásközpontúságot maximumra kell „kapcsolni, jártni” az iskolában. A tanulásközpontúság értékdimenziója sem független egyrészt az adott társadalmi, kulturális kontextustól, a helyi kihívásoktól (lásd részletesebben a 2. fejezetet), másrészt az adott iskola identitásértelmezésétől (lásd 3. fejezet), harmadrészt az adaptív-elfogadó iskola többi értékdimenziójától és az intézményi alakulásától. A mindezekkel összhangban megalkotott intézményi tanulásközpontúság értelmezése és a változások figyelembe vételével folytonos reflexiója, újraértelmezése, újraalkotása az, ami a tanulásközpontúság igazi záloga (lásd 4. fejezet). Így tehát az e fejezetben megismert szempontok is ehhez a közös értelmezéshez, reflexióhoz és interakciókhoz tudnak hozzájárulni.

6. A KÖZÖSSÉGISÉG, KAPCSOLATI HÁLÓ

Közös gondolkodásunk és kutatásunk során egyre világosabbá vált számunkra, hogy kiemelten fontos érték az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a közösség. Ez jól köthető elméleti alapjainkhoz: a szociális konstrukcionizmushoz és a kritikai pedagógiához is; a modernitás értékvilágát hordozó komprehenzív szemlélet alapvetően szintén közösségi, a tanulás általunk képviselt koncepciójában pedig szintén nagy jelentőséggel bír a közösség. Nem utolsósorban pedig a közösség kiemelése válasz lehet a posztmodern széttöredezettségre. Úgy véljük, individualizált társadalmunkban alapvető fontosságú újra aláhúzni a közösség és a közösségiség (közösséghez tartozás, a közösségi lét és az ezzel járó együttműködés, egymásra figyelés, demokrácia stb.) értékét. De ezt az értéket egy szélesebb értelmezési kontextusba helyezzük el, a kapcsolati hálóba. Az eddigi fejezetekben is határozottan képviseltük azt a nézőpontot, hogy az iskolát csak kontextusába és saját idejébe, történetébe, jövőjébe helyezve érdemes értelmezni. Ha kiszakítjuk környezetéből, változásának folyamatából, akkor bármilyen koncepció mentén is próbálunk támogatást nyújtani, az nem válhat valóban eredményessé. Éppen ezért a közösség értékének dimenzióját is elhelyezzük a kontextus kérdéskörében, jelezve, hogy az iskola soha nem zárt, független közösség, hanem alapvetően emberi, kapcsolati háló, és egy szélesebb (helyi, társadalmi) hálónak a csomópontja.

A kontextus fogalmának megragadásához a **hálót, hálózatosságot** választottuk, mert ez a metafora ki tudja fejezni, hogy a kontextust elsősorban emberi kapcsolatok építik fel – az emberek, közösségek közti kommunikáció, egymásra hatás az, amiben megkonstruálódik a környezet, a kontextus. A kontextus értelmezése tehát sajátos társadalmi, társas konstrukciót (vö. a szociális konstrukcionizmus elméletével a 2.2.3. alfejezetben) jelent számunkra. E szociális konstrukció pedig pozitív és negatív tartalmakkal is bírhat – az adott iskolák, környezet, helyi közösség, társadalom értelmezéseinek megfelelően. A háló pozitív képében a kapcsolódások, a támogatás, támasz; a magányossággal, magára hagyottsággal szemben a társaság, közösség jelenik meg. Ez a háló védőháló, melyet erősebbé tehet a sokféle, szerteágazó kapcsolatrendszer és a minél minőségibb kapcsolatok, s amely a legfőbb segítségét a tudás és gyakorlatok megosztásában, az innováció horizontális terjesztésében

nyújthatja. De ez a háló jelképezheti a kötöttséget, a beszorítottságot, a rabulejtettséget is. Manuel Castells szerint például „az új információs technológiák az instrumentalizmus szellemében kiépülő globális hálózatokba integrálják az egész világot” (Castells, 1996/2005, 58. o.), s így olyan hálózati társadalom alakul ki, melyben az információs kapitalizmus uralkodik. E kapitalizmus információs, amennyiben lényege, hogy milyen hatékonyan tud létrehozni, feldolgozni új információkat és tudást; s hálózati, amennyiben a versenyképesség a hálózatokban jön létre. E globális hálózatok tehát versenyhelyzetet hoznak létre, kiemelnek, illetve háttérbe szorítanak személyeket, csoportokat. A kérdés számunkra tehát, hogy egyfelől az iskola mennyiben tud fontos helyet kivívni e globális hálózatokban, mennyire tudja megtartani, újraalkotni pozícióját a tudásalkotásban és -megosztásban; másfelől hogy az iskolaközösség egyes tagjait mennyire kötik meg, „szippantják be” e globális hálózatok, illetve hogy mit tud tenni azon tagjaival, akik látványosan kihullanak a tudásalapú gazdaság globális hálóból.

A háló metaforájának egy további – számunkra különösen meghatározó – rétege: a bent és kint kettősségének relativizálása. Nincsenek éles határok kint és bent közt, a háló pontjai néhol összesűrűsödnek, néhol éppen megritkulnak, sőt átrendeződhetnek a csomópontok és kapcsolataik is, de mégis mindez háló marad. Az iskolát is láthatjuk egy ilyen sűrűsödési pontnak, ami azonban nem választódik el a háló többi szemétől és szálától, ami azt is jelenti, hogy az iskola rengeteg szállal fonhatja erősebbre a kapcsolatát a helyi közösségekkel, környezetével, olyan aktívabb, dinamikusabb kapcsolatokat alakíthat ki, melyek biztosíthatják pozícióját a hálóban, erősíthetik „hálóba ágyazottságát”. Az iskolára ebben az értelmezésben tehát olyan közösségként tekinthetünk, ami a **kapcsolatok hálójára** épül, és amely nem egyértelműen lezárt közeg, hanem pusztán **csomópont** a hálóban.

Mindezek alapján az elfogadó-adaptív iskola számára meghatározó, hogy az iskola:

- *válaszol, épít a környezete adta kihívásokra, s képes maga is kezdeményezni;*
- *szembenéz az iskola társadalmi beágyazottságával, s reflektíven kezeli szűkebb és tágabb környezetének elvárásait, az elvárásokban megjelenő ellentmondásokat, feszültségeket megjeleníti, céljához igazodva törekszik a feloldásukra az adott keretek közt;*
- *közösségi tér, mely nyitott a közösség tagjai és környezete felé, épít a kapcsolatok sokszínűségére, és a közösségek erejére a tanulásban, az etikai, demokratikus értékek megélésében;*
- *az iskolát a társadalmi háló részeként kezeli, törekszik a hálóban elfoglalt helyének azonosítására, értelmezésére;*
- *tanulásához, eredményesebbé válásához szakmai támogatást lát a tanuló szakmai közösségekben, hálózatokban.*

6.1. AZ ISKOLA MINT KÖZÖSSÉG

Az iskola mint kapcsolati háló és csomópont egyik legkiemelkedőbb jellegzetessége a fenti értelmezésben, hogy közösség. Ez egyben az elfogadó-adaptív iskola ezen értékdimenziójának is a kiindulópontja. Az iskolát olyan közösségnek tekintjük, amelyben a tagokat összeköti a folyamatosan alakuló kapcsolati rendszer, és valamilyen közös (változó) cél- és tevékenységrendszer is. A közösségnek közös narratívái vannak, a közös jelentésalkotás folyamata jellemzi (lásd erről az 5.1. alfejezetet is), formálja a tagjai önzonosságát és a maga identitását is (vö.: 3. fejezet). A közösség tagjai nemcsak a pedagógusok, vezetők, hanem a diákok, szülők, s az iskolai személyzet egésze, sőt e közösséghez kapcsolódhatnak külső szakemberek, intézmények vagy civilszervezetek is.

A leginkább hátrányos helyzetű tanulók nevelés-oktatását fővállaló alternatív intézményben, a Második Esély iskolában, jó példáját láttuk annak, ahogyan egy iskola közösség lehet.

„Ahogy belépünk az épületbe rögtön az egyik tanuló, egy szakácsfiú fogad bennünket, és nagyon kedvesen följánlja, hogy elvezet minket az igazgatóihoz. Útközben rögtön megcsap minket az egyszerre nyugodt és élő léggör, a kirakott képek az iskola életéről, az itteni közösségről beszélnek... az udvar nyüzsgő élete, amellyel nincs erős kontrasztban az igazgatói iroda körüli nyüzsgés. Az iroda (az igazgatói előtti titkárság) maga is egy közösségi hely, ahová ki-be járkálnak diákok, szülők, tanárok, felnőttek, s ahol mindig kedvesen fogadják őket...” (kutatói reflexió)

Az első benyomásokat arról, hogy nem pusztán egy intézményi, hanem nyitott közösségi térbe léptünk, sok további tapasztalat megerősítette. Az iskola történetéről elmondott narratívában is megjelent, hogy már a kezdetekkor egy közösségként szerveződött meg az intézmény. Az egyik kolléga szerint „az utcáról szedte össze a gyermekeket Nagy Annamária (az alapító)” (Interjú 2). Kiemelendőnek tartjuk, hogy a tanárok csoportja is közösségként jelenik meg. Ez minden interjúban felmerül (s külön kiemeli a két tanár kolléga). Az ehhez hasonló intézményekben gyakori fluktuáció itt nem jellemző, a tanárok egymással jó viszonyban vannak, iskolán kívüli közös programokon is építik a kapcsolatokat, a jó közösséget. Sőt ahogyan az egyik kolléga megfogalmazza: „A Második Esélyben dolgozni nem is egy munkahely, hanem egy életforma.” (Interjú 2.) Ugyanez más megfogalmazásban ugyan, de megjelenik a másik tanár kolléga értelmezésében is. Mindkettőjüknél kiegészül azonban ez az „itt élünk együtt” (nem pusztán dolgozunk) pozitív érzés, az ezzel járó problémákkal. Problematikus a fáradtság, a kimerülés, a túlhajtás jelensége, amelyre úgy

tűnik, az intézménynek még nem sikerült igazán megfelelő válaszokat találnia, bár igényként, lehetőségként megjelenik az egyik interjúban pl. konkrétan a szupervízió folyamata iránti igény.

Az iskolát a nyitott ajtók tereként tapasztaltuk meg, mi látogatók, tehát nem egy zárt közösségről van szó. Bárhová mentünk, mind a tanárok, mind a diákok befogadóan viselkedtek, bevontak az életükbe. Különösen érdekes élmény volt ebből a szempontból a két szakmai foglalkozásba való bevonódás (mert nem csak megfigyelés volt, igazi bevonódás): a kosárfonó és a szakács műhelyben tett látogatásunk a második alkalommal.

Talán ez alkalommal látszott leginkább a közösségi tér két sajátossága: a rend és családiasság együttes jelenléte. Az iskola mint nyugodt, rendezett tér képe megjelent az interjúban (egybehangzóan), és megerősítést nyert tapasztalataink által is. A két mesterrel a diákok nyíltan, humorral tudtak beszélgetni, és mindkét tanműhelyben kifejezetten jó hangulat volt, egyfajta fesztelenség. A tanulók folyamatosan megerősítést kaptak, a hibákat is konstruktív módon jelezték vissza a mesterek. Jellegzetes volt például, hogy a késő diákot a társak és a mester valahogy egyszerre szeretettel és feddésel, humorral és figyelmeztetéssel tudta fogadni. Az egyik mester olyan stílusban tudta azt a mondatot kimondani: „problémásak vagytok!”, hogy az nem volt bántó, és inkább humoros, kedves szavakként hangoztak. A diákoknak a saját magukról kialakult képében is (mindkét helyen) megjelent az ottani közeg mint alakító tényező.

A családiasság mellett azonban a rend mint a közösségi élet szabályozottsága is megjelent igen erőteljesen. Ez egyébként az iskola házirendjében is igen hangsúlyos tényező. A műhelyekben rendezett munka folyt, bejárattott szabályokkal. A szakácstanulók a foglalkozás előtt egyfajta „raportra” álltak fel sorban, ahol az öltözetüket ellenőrizték. Amikor az egyik tanuló „fesztelensége” a mester szerint elérte egy határt a kosárfonó műhelyben, akkor azt mondta neki: „nem vagyok a haverod”, kijelölve világosan a határokat.

Az egyik kutató benyomásai is ezt a képet erősítik:

„Mindenesetre a szabályalkotás és -betartatás nagyon fontos elem volt az egész nap folyamán. Ugyanakkor a diákok is gyakran emlegették a szabályokat. A tankonyhán is szóba került, s egyértelműen úgy látták, hogy szabályok kellenek, meg kell tanulni azokat. Fura volt hallani a diákok szájából azt az érvet, amiről azt gondolom, hogy a tanárok mondogatják nekik: »a ti érdekekben állítunk szabályokat.«” (kutatói reflexió)

A közösségiség másik eleme, hogy itt egy olyan közösségről van szó, amely segítő módon igyekszik törődni a tagjaival, a mentálhigiénéjével is. Ennek

két olyan módszertani útja is van, amelyek gyakorlatáról talán még jó lenne többet megtudnunk: ez a befogadó osztály és a mentálhigiénés team (amely egyébként mint vonatkozási pont a tanulók számára még az ilyen kitételeket ritkán tartalmazó házirendben is megjelenik). Az egyik a fokozatos beilleszkedést, beépülést segíti, a másik pedig a tanulók jólétének, mentális egészségének előmozdítója. Ez utóbbi folyamatnak a része és az iskolai közeg antidiszkriminációs jellegét erősíti az évenként megszervezett tolerancia-nap hagyománya is. A PP-ből kiderül, hogy számos további hagyomány él az iskolában: tisztasági versenytől a Valentin napig. Szerencsésnek tartjuk, hogy a mentálhigiénés team által a gyermekvédelmi, prevenciós, egészségnevelési és mentálhigiénés feladatok egy kézben összpontosulnak, és teammunkában kapnak külön figyelmet az iskolában.

Az osztályközösség a pedagógiai programban kiemelt szerepet kap a tanulók befogadásában:

„Az osztályközösség feladatai:

- Valamennyi tanuló pozitív irányú befolyásolása
- Az egyéni értékek felismerése
- Egymás tiszteletben tartása
- Egymás segítése a tanulásban és az egyéni vagy beilleszkedési problémákban
- A másság elfogadása, tolerancia
- Társaik segítése, támogatása gondjaik, problémáik megoldásában
- Mások gondjainak, nehézségeinek felismerése”

(részlet az iskola Pedagógiai Programjából)

A befogadó osztálynak pedig nagyon jól végiggondolt pedagógiai programja van a PP-ben (világos célok, jól operacionalizált módszerek stb.), amelyben érvényesül a pedagógusi teammunka, a tudatosan személyiségfejlesztés, a közösségbe beillesztés. A PP-ben és az interjúban is megjelenő alapvető szempont, hogy a diákok egyébként gyenge önértékelése növekedjen itt jól operacionalizált mindennapi pedagógiai folyamatként jelenik meg.

Kiemelendő a közösségben a felnőttek: tanárok, mesterek, igazgató facilitáló és irányító-vezető szerepe, amit már fentebb is érzékeltettünk. A Dobbantó program osztályfőnökével ugyanúgy érezhető volt a diákok családi kapcsolata, mint a mesterekkel, akik az együtt töltött időben segítő, de autonómiát is adó, gondoskodó, de elvárásokat is támasztó szerepben jelentek meg. Érdekes volt a főzés folyamatában nyomon követni (és aztán az eredményben megízlelni)

ezeket a kettősségeket a konyhatanműhelyben. A mester hagyta dolgozni a diákokat, és akkor instruált, amikor valóban szükség volt rá, ugyanakkor mindig segítő attitűdöt mutatott. Vicces, néhol erőteljes megjegyzései semmiképpen nem működtek lehordásként, gúnyolódásként az adott kontextusban.

Különösen feltűnt az igazgató szerepe, aki nemcsak a tanárok, de a diákok számára is vonatkozási pont. Az interjúban és a beszélgetésekben is említették őt többször a diákok. Az egyik kutató reflexiója jól rámutat arra, hogy milyen fontosnak tűnik az ő pedagógusi szerepe, érzékelhető jelenléte:

„...az igazgató meghatározó szerepe, virtuális jelenléte megdöbbentő volt számomra. (...) Itt a diákok hangjában volt meghatározó az igazgató. Nem beszéltem olyan diákkal, aki meg ne említette volna, s mindig pozitívan, személyes élményekből fakadóan. Én egész diákéveim alatt nem beszéltem az igazgatóimmal, nemhogy személyes élményem lenne.” (kutatói reflexió)

(részlet a Második Esély Általános Iskola, Szakképző Iskola és Gimnázium reflektív albumából)

Az iskolát elsősorban intézményként és szervezetként szokás értelmezni. Vajon tekinthetjük-e, és milyen értelemben közösségnek? A természetadta vagy életünk során kialakult közösségeink (család, baráti társaság, közös célért dolgozó csoport stb.) nem alapvetően mások-e, mint egy szabályozott intézmény? Lehet az iskola mint közösség tudományos értelmezés alapja is? Valóban gyakorlati következménye lehet az iskolai mindennapokban és az intézményi fejlesztésekben, ha az iskolát közösségként szemléljük? Hogyan lehet közösség és hogyan jó közösség az iskola? Olyan közösség, amely teret ad a közösségen belüli közösségek fejlődésének is?

A fenti leírás példa arra, ahogyan egy iskola értelmezhető úgy, mint közösség: a kutatók így látták és írták le az intézményt (ez egyfajta tudományos értelmezés). Jól látszik a fenti narratívából is, hogy mit jelent ez a konkrét megnyilvánulások és tevékenységek szintjén: családiasság, közvetlenség, befogadottság, ugyanakkor szabályozottság, törődés a tagok mentálhigiéniájával, felépített befogadási program stb. (hogyan lehet jó közösség az iskola). Ugyanakkor az is felmerülhet, hogy ez a közösségi dimenzió mennyire végiggondolt. A példaként bemutatott intézményben a légkörteremtés, a befogadó osztály szerepe arra utal, hogy tudatos és reflektált folyamat a közösségi dimenzió építése, ugyanakkor felmerülhet: valóban törődik-e az intézmény minden tagjával, odafigyel-e a tanárookra is, az ő közösségükre? A tanári mentálhigiéniá hiánya megjelent a fenti intézményben, és úgy tűnik, a közösségi dimenzió (is) egy hiányossága ez, hiszen így kimarad a közösségi törődésből egy fontos csoport (egy közösségen belüli közösség).

A közösségi lét – a pusztán intézményivel szemben – rengeteg olyan tényezőt hordoz, amely az informális kapcsolatokra, a karizmatikus szerepekre, a családiasságra, a szimpátiá-

ra, a spontaneitásra épül. Ezzel kapcsolatban is felmerülnek kérdések. A közösség e jellegzetességei vajon nem hozzák-e magukkal végiggondolatlanság veszélyét, vajon a spontaneitás nem hoz-e rendezetlenséget, nem tiszta kapcsolati rendszert, és a karizmatikus vezető figurája (a fenti példában) vajon fenntartható-e? Végül alapvető kérdés, hogy az iskola intézmény mivolta milyen viszonyban áll közösségi mivoltával.

Koncepcióinkban alapvetően értelmezési dimenzióknak gondoljuk el a közösség(iség) et. Olyan látásmódnak, amivel az iskola folyamatai értelmezhetőek, és amelynek segítségével az adaptív-elfogadó iskola elgondolhatja, reprezentálhatja magát (az identitását így alakítva: lásd 3. fejezet), s amely aztán áthatja mindennapjait. Bizonyos értelemben akár ugyanazok a folyamatok is értelmezhetőek **szervezeti-intézményi vagy közösségi** szempontból. Mindkettőnek megvan a maga szerepe az iskola önmagáról kialakított narratívájában, identitásfelépítésében, illetve másoknak az iskoláról kialakított értelmezéseiben. A két megközelítés különbségeit érzékeltetjük azzal, hogy visszautalunk a fentebb már idézett tanári mentálhigiéné kérdésre.

Az intézményi és szervezeti dimenzió lehetővé teszi, hogy az iskola folyamatait jól leírható szociológiai modellek kereteiben értelmezzük, s ezek mentén jobba tegyük az intézmény működését: újraszabályozott folyamatokkal. Ebben a keretben is szemlélhető például a tanári mentálhigiéné kérdése. A szervezet hatékony működéséhez szükség van a személyi erőforrásra, a tagok megfelelő munkájára, hozzájárulására, akik kulcsstényezőket jelentenek, mint a pedagógusok. Ahhoz, hogy ők színvonalas munkát végezzenek, és még a szervezet fejlődését is segítsék, elengedhetetlen megfelelő mentális egészségük, amely könnyebben sérülhet ebben a segítő szakmában. Ezért elemi érdeke a szervezetnek, hogy ne hanyagolja el kulcsszereplői támogatását ezen a szinten sem (a mentálhigiéné területén).

A közösségi megközelítés teret ad a **személyesség**, egymáshoz tartozás narratíváinak, a formális mellett az informális kapcsolatok kiemelésének, az etikai kérdések előtérbe kerülésének. Ebben a szemléletben már nem pusztán a hatékonyság miatt fontos a tanári mentálhigiéné, hanem, mert a jó közösség odafigyel minden tagjára, és mindenki jóléte fontos, hogy a közös jóért tudjon tenni.

Természetesen a közösségiség nem marad pusztán az értelmezés egy módja, hanem az interpretáció hat az iskola életére is. Egyrészt minőségében másfajta kommunikációt, tevékenységeket hoz magával, ha a tanári mentálhigiénére vagy a tanulók befogadására közösségi megközelítésben tekintünk, másrészt vannak bizonyos mindennapi folyamatok, tevékenységek az iskolában, amik kifejezetten a közösségi dimenzió kiemelésének a következményei lehetnek, pl.: az igazgató személyközpontú vezetési stílusa, közvetlensége; hangulati elemek; a tér egyfajta „belakása”, vagy akár az iskolai bulik szervezése.

Ahogy ezt már jeleztük többször, a mi értékválasztásunk világos. Miközben nem feledkezünk meg az iskola szervezeti és intézményi dimenziójáról, határozottan kiemeljük közösségi mivoltát. Látjuk, hogy ez nem rizikó nélküli interpretáció, de meglátásunk szerint érdemes vállalni az ezzel járó veszélyeket, azt is például, hogy a közösség működését nem

tudjuk olyan jól modellálni, mint a szervezetét. Eközben fontos, hogy az iskola ne „ringassa bele magát” egy hamis önképbe: szép, spontán, családias közösségként látva pusztán önmagát; ne feledkezzen meg arról: szervezatként is működik, és kikerülhetetlen intézményi mivolta. Ez utóbbi feszültségbe is kerülhet a közösséggel, ez pedig reflektált megoldásokat követel. Ezért is fontos, hogy a közösségség dimenziója legyen végiggondolt az iskolában, kellően reflektált, és elméletileg megalapozott. Ehhez az elméleti megalapozáshoz szeretnénk hozzájárulni ebben a fejezetben.

A fenti kérdésfelvetésekből és bevezető leírásból is egyértelműen látszik, hogy a **közösség** szó sajátos *etikai*, mondhatni *spirituális* tartalommal bír. Pontosan ezért vállaltuk tudatos használatát e koncepcióban, és a nemzetközi szakirodalom egy részével együtt úgy véljük, hogy lehet tudományos értelmezés alapja ez a megközelítés. A közösség szó használatával alá tudjuk húzni a kikerülhetetlenül személyes, értéktelített jellegét az iskolai közegnek. Erre találunk számos példát a nemzetközi szakirodalomban is (pl.: hooks, 2003; Bergmark, 2009).³¹ Sok tanulmány hangsúlyozza, hogy az iskola nemcsak intézmény, hanem közösség, amelynek tagjai interperszonális kapcsolatban vannak egymással. Sergiovanni (1994) szerint az iskola kapcsán a pedagógiai szakirodalomban a szervezet szó helyett a közösség került előtérbe, és e metafora változása a koncepció változását is magával hozta. A közösség szó használatával a családhoz, baráti csoporthoz, mindennapi kapcsolódásainkhoz hasonló személyes, informális közegeként kezdtük el szemlélni az iskolát.

A közösség szó tudatos választása mögött – a nemzetközi tendenciák követésén túl – az a meggyőződés rejlik, hogy a jelenlegi társadalmi kontextusban az iskola közösségként való megközelítése képes válaszokat adni vagy legalábbis alternatív utakat nyújtani több korunkat érintő problémára, kihívásra. Ahogyan számos szociológiai, antropológiai, etológiai tanulmány felhívja rá a figyelmet: a posztmodern kor embere újabb kihívással néz szembe a csoporttársadalmak számának, méretének növekedése és az információs, kommunikációs eszközök fejlődése miatt. Megszűnt a szocializáció korábban lehetséges zárt, kevés számú csoporthoz kötődő formája. A modernizálódás, amely a társadalmi alrendszerek bonyolódását és állandó versengését is megteremtette: a folyamatos változás lendületét és bizonytalanságát kínálja. Ebben a magát folyamatosan újratermelő körforgásban az egyén számára alternatívák sora nyílt meg, ahol a döntés joga és felelőssége, egyszemélyes feladattá vált. Az egyén felelőssége megnő, individualizált életformák jönnek létre, „megalakulnak” az „egyszemélyes csoportok”, amelyek arra „kényszerítik” az egyéneket, hogy saját magukat a felemelkedés, vagy az anyagi biztonság érdekében életvezetésük középpontjává tegyék. Az egyén társadalmi mozgásterének, cselekvési lehetőségeinek szélesedését az elmagányosodás is kíséri, amely a közösségi kapcsolatok felbomlásához vezethet. A társadalom egyre jelen-

31 E fejezetben általában a nemzetközi neveléstudományi szakirodalom felől közelítjük meg a közösség kérdését, és nem reflektálunk a számos „közösségi iskola”, „közösségi nevelés” köré épülő nemzetközi és hazai pedagógiai kezdeményezésre. Ez mindenképp termékenyítő lenne, de a koncepciókidolgozás jelenlegi szakaszában nem ez volt a célunk. Ez további feladat lesz.

több részé szakad el a biztos társadalmi érintkezésektől, a rokoni, baráti kapcsolatoktól (Csányi, 2002; 2005). A mai iskolának választ kell keresnie az **elmagányosodás problémájára**, s a csoporthoz kötődés alapvető igénye kapcsán is új utakat kell mutatnia.

E fent bemutatott iskola egészen konkrétan jeleníti ezt meg, amikor közösségi térként működik olyan fiatalok számára, akik – a társadalmi kirekesztettség nyomán – épp az elfogadást, befogadást, építő közösséget nem tudják mindennapjaikban, a társadalomban megélni. Az iskolai közösség, ahol a gyerekek életük egy részét töltik, ezen túl az individualizáció és elmagányosodás helyzetére is válasz lehet, amittől szintén szenvedhetnek az Második Esély-be járó fiatalok, és általában a ma iskolába kerülő gyerekek.

Amikor az „iskolaközösségről” beszélünk arról sem szabad megfeledkezni, hogy valójában itt **közösségek közösségéről** van szó, hiszen az iskolán belül nemcsak az egyének, de a különféle csoportok szintjén is érvényesül a sokféleség, diverzitás. Más és más módon lehetnek közösségek a különféle csoportok: az azonos kulturális identitású tanulók vagy egy osztály, illetve a tanári kar, azon belül egy baráti közösség vagy a tanulók baráti csoportjai, klikkjei mind széles értelemben közösségnek tekinthetők, amelyek lazább vagy szorosabb módon élik meg az egymáshoz tartozást, és a többi közösséggel is állandó kapcsolatban vannak. Természetes az átfedések jelenléte a különféle csoportok között, s épp ezért az iskola mint kapcsolati háló metaforája ismét hasznosnak bizonyul, hogy ezt a bonyolult közösségi szövedéket megjelenítsük. A szálak sokszor kifelé is nyúlnak (pl. a szülők felé, az azonos kulturális identitású tanulók esetében, vagy amikor a tanárok egy része szakmai közösségbe lép más intézmények kollégiáival stb.), ismét elmosva az iskola és kontextus határait. Erre a bonyolult hálóra szintén tudatosan figyelnie kell az intézménynek, hogy teret adjon a sokszínűségnek és előmozdítsa a különféle csoportok közötti interakciót, párbeszédet.

Választásunk mögött ott áll egy másik megközelítés is: a **társadalmi igazságtalansá-gok elleni küzdelmet** kiemelő pedagógiai hozzáállás, amelyet a kritikai pedagógia képvisel, és ami a komprehenzív iskola hagyományából is táplálkozik. Az adaptív-elfogadó iskolát mi olyan intézményként jelenítettük meg eddig is ebben a kötetben, amely nem egyszerűen alkalmazkodik a közegéhez, hanem aktívan hozzá akar járulni a társadalmi igazságossághoz, a környezet változásához. Ehhez pedig alapvetően hozzátartozik a közösségisége. A társadalom pozitív alakításában, elfogadóvá (inkluzívá), demokratikusabbá válásában pedig olyan **közösség** tud részt venni, amely saját maga már belül megélte az igazságosság etikáját, és igyekszik demokratikusan működni.

De a kritikai pedagógia perspektívájában nemcsak maga az iskola mint közösség kap hangsúlyos szerepet, hanem az iskolán belüli közösségek, a közösségi életre nevelés és a közösségiség értéke általában a nevelésben. Az igazságtalanságot elszenvető egyének ugyanis a helyi környezetbe ágyazódó iskolai közösségben találhatnak közvetlen segítségre, úgy, hogy sorsuk alakításában maguk is részt vehetnek (Giroux, 1988; hooks, 2003). Az egyéni kezdeményezések pedig keveset jelentenek, amikor társadalmi kérdésekről van szó: itt a közösség erejére van szükség; arra, hogy a közös tudattal (tudatra ébredéssel), **össze-**

fogással lépjenek fel és cselekedjenek az elnyomás tendenciái ellen a tanulók és családjaik (kisebbségi közösségek), a tanárok és egyéb helyi szereplők. A közösség ilyen kiemelése nem mondd ellent az egyénekre és személyekre figyelésnek, mert a kollektívizmussal szemben a közösségiség egyik jellemzője épp az, hogy mindenki hozzájárulása, hangja, alakítása fontos a közös (és közösen kitűzött) célok végrehajtásában.³²

Ahogy utaltunk rá a 3. fejezetben, a közösségeknek alapvető szerepe van az egyén identitásartikulációjában. Mind a tanárok, mind a diákok számára fontos identitáskonstituáló elem az iskolai közösség, illetve az iskolán belüli valamilyen közösség vagy az iskolával kapcsolatban álló külső közösség. Az identitás és közösség viszonyrendszerében – a kritikai pedagógia iskola- és társadalomkritikája nyomán – újra felidézzük, hogy értékmegközelítésünk szerint akkor konstruktív az identitásartikuláció, ha sem az egyén nem azonosul egyoldalú, kizárólagos vagy esetleg másokat kirekesztő módon a közösséggel (pl. szélsőséges, fanatikus csoportok), sem a közösség nem gyakorol nyomást az egyénre az azonosulás elvárásával pusztán a saját érdekében. *A közösség (különösen egy intézmény) könnyen indít el ilyen elnyomó identitásalakító folyamatokat, hogy a személyt könnyen kezelhető „alattvalóvá” tegye (lásd 3. fejezet). A személyközpontú és magára is kritikusan figyelő, reflektáló közösség azonban a nem kizárólagos, változó, határokat bátran átlépő identitások kialakítását mozdítja elő, és maga is mindig kész az átalakulásra. A másik oldalon a közösségben jelenlévő, de identitásépítésében attól magát teljesen függetlenítő egyén romboló lehet. Ezért olyan fontos a befogadás és elfogadás gyakorlati megvalósítása (lásd a fenti iskolában a befogadó osztály), a szüntelen párbeszéd fórumainak fenntartása, hiszen a közösségtől magát teljesen függetlenítő egyén esetében a kényszer – bár gyakran sajnos a megszokott, de semmiképpen – nem hatékony módja a bevonásának.*

A kritikai pedagógia korábban (2.2.3. alfejezet) már kifejtett dialogikus megközelítésében fontos szerepe van a párbeszédnek és a kölcsönösnek. A mindennapi pedagógiai gyakorlat nyelvére fordítva ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy az iskolába érkező új nemzedékek szavára figyeljünk, és velük, mi pedagógusok, hangot találjunk, meg kell értenünk őket, meg kell ismernünk narratíváikat, világukat, s azt, hogy honnan és hogyan szerzik tudásukat. Ez biztosíthatja, hogy ne csak az új generáció értsen minket, pedagógusokat, hanem mi is értjük az ő nyelvüket. Mindennek alapja a közös konstrukció, akár a szabályalkotás, akár a tanulási folyamat terén. A fiatalok világára, szubkultúráira (vö.: 3.3. alfejezet) való megértő, értő odafigyelés, és az e kulturális világ figyelembe vétele a nevelés-oktatásban (McLaren, 1995) egy konkrét megnyilvánulása annak az igazságosságot kiemelő közösségiségnek, amely nem egy elkülönülő tanári és tanulói közösségben, hanem egy **közös iskolaközösségben** gondolkodik, ahol a hatalmi viszonyok nem válnak elnyomó viszonyokká. A közös iskolaközösségben pedig kiemelendő a különféle közösségek egymással való párbeszéde is.

32 Ezért áll világosan szemben a koncepciónk az „iskola mint közösség” államszocializmus korában megjelenő értelmezésével.

Ez a dimenzió ismét visszavezet bennünket a modernitás és posztmodernitás feszültségének kérdéséhez. Úgy véljük, hogy a széttöredezettséget hordozó posztmodernitásban is érvényes értékről van itt szó, amelyek a modernitásból fakadnak. A különbség, hogy a **posztmodern közösségiség** elutasítja a kollektivitizmust, kiemeli az egyének közösséget építő szerepét, a közös konstrukciót, a sokszínűséget és a közösség szüntelen újraértékelését és -teremtését a kérdésfeltevés jegyében.

Megadtuk tehát a közösséghez kapcsolódó értékartikulációink indokait, alapjait és fő vázát. Nem vállalkozunk arra, hogy meghatározzuk a közösséget valamilyen egzakt módon. Inkább jelezzük azokat a konnotációkat, amikhez ez az érték kötődik. Kiemeljük különbözőségét a formálisabb szervezet és az általánosabb csoport kifejezéstől, mely utóbbihoz képest a közösségben hangsúlyosabb a közös cél, közös konstrukciók dimenziója valamint a személyes és etikai perspektíva. A fentiekből jól kirajzolódhat az a jelentésmező, amit a közösség köré építünk e kötetben. Bizonyos jelzőket kapcsolva a szóhoz még jobban artikulálható a közösség fogalma és értéke. Ebben a fejezetben a következő jelzős szerkezetek mentén folytatjuk a kifejtését: **etikai közösség, demokratikus közösség, tanuló közösség, nyitott (környezetében élő) közösség**. Ezek azok a szókapcsolatok, amik az adaptív-elfogadó iskola szempontjából a leginkább mérvadóak.

6.2. AZ ETIKAI, DEMOKRATIKUS KÖZÖSSÉG

A közösség egymásra figyelő tagokból áll, ahol mindenkit figyelembe vesznek. Ez alapvetően etikai jellegű dimenziója a közösségnek, amelyet jól megfigyelhettünk a Nagydunai iskolában.

„Az iskola terei, épülete, hangulata mind a befogadás, az odafigyelés, az otthonosság légkörét sugározzák. Látszik, hogy a gyerekek belakják a teret, és hogy jól érzik magukat itt. Nagyon megfogott egy folyosói jelenet, amikor az egyik nagyobb diák kedvesen odament az egyik autista fiúhoz és kezét fogott vele. Az egymás iránti tisztelet és elfogadás apró jele volt ez a spontán gesztus, amely árukodó, mondhatnám emblematis jele volt az iskola életében.



A diákok hangja véleménye, úgy tűnik, megszólalhat, és ez jól látszott a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során is. A tanulók nagyon nyitottan fogadtak minket, és szívesen, értelmesen válaszoltak a kérdéseinkre. Egyáltalán nem maradtak el a más iskolák tanulói mögött, sőt nagyon jól fogták (mondhatni jobban), mire is akarunk rákérdezni. Jól látszott, hogy ők maguk is részei az iskola megújuló alakulásának, és néhány szakmai kifejezéssel is le tudják írni az iskolai munkát („sok a kooperatív tevékenység” mondják például). Az iskola valóban adaptív intézményként bontakozik ki az ő leírásuk alapján is. Talán a kölcsönös segítségnyújtást és a közösségiséget emelik ki leginkább. „Ez az iskola olyan, mint egy nagy család” – fogalmazzák meg őszintén, és a nemrég érkezett fiú is kifejti, hogy valóban úgy érzi: itt befogadták, segítik! Nagyon jó, hogy külön kiemelik: a bemutató órák nem különböznek a nem bemutató óráktól!”

(kutatói reflexió a Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményről)

A közösségiség egyik fontos eleme – mely szorosan kapcsolódik az etikai dimenzióhoz – az iskolai demokrácia működése, vagyis egy olyan közösségi működés, ahol mindenki hozzájárulhat a közös célokhoz, a döntésekhez és az érdekek és értékek egyeztetése megvége. Erre a Puskás Ferenc Általános Iskolában láttunk jó példát:

A közösségi létezéshez hozzátartozik a diákok hangjának megjelenése, a diákönkormányzat jó működése. Különösen kiemelendő az évkezdő tábor, amely arra szolgál, hogy a DÖK-ös gyerekeket felkészítse, segítse feladatukban, és hogy alkalmat adjon a párbeszédre az igazgatóval, a tanárokkal. Úgy tűnik, ez valóban pozitív erőssége az intézménynek. Azok a gyerekek, akik ennek részesei úgy érzik, valóban van beleszólásuk az iskola életébe, valóban van hangjuk, és a közösség aktív, építő részeseinek érzik magukat. Az igazgatóhelyettes és a diákok egy része is ugyanazt fogalmazta meg: az iskola változásaiban a tanulók partnerek, volt és van beleszólásuk, egyfajta közös alakulás jellemző. Jó felkészítés ez a cselekvő állampolgári létre egy demokratikus társadalomban, és jó példa arra, hogy ezt már egész korán el lehet kezdeni. Érdekes és megemlíthető epizód, amit az igazgató mesélt el: a tagintézmény-vezető választása előtt a diákönkormányzat képviselője felolvasta a DÖK féloldalas véleményét a jelölről. A helyi vezetőket is meglepte, hogy a diákoknak van igénye a véleménykifejezésre, és hogy ilyen artikuláltan képesek ezt megtenni. Ez valóban beszédes!

A diákok az órákon is megtapasztalhatják a csoportos tevékenységeket, és ezt ők maguk is pozitívan értékelik, bár ahogyan már utaltunk rá az igazi kooperativitás, a kooperatív módszerek kevésbé vannak jelen, különösen a felső tagozatban. Ugyanakkor a tanulók egy részének az a tapasztalata, hogy a tudás is egyfajta közös konstrukció, s nem pusztán a tanártól jövő ismeret:

„...megosztjuk egymással a véleményünket. Ez nagyon jó ebben az iskolában. Nem az van, hogy ezt kell megtanulni és kész, hanem lehet beszélgetni” – mondja az egyik diák.

Az iskola egyfajta bensőséges közösség érzetét kelti, úgy látszik, a diákok szívesen maradnak délután is bizonyos programokra.

(részlet a Puskás Ferenc Általános Iskola reflektív albumából)



Hogyan alakítható az iskola jó közösséggé? Milyen módon tud a közös és az egyéni célokra, érdekekre, szempontokra egyszerre figyelni? Úgy véljük, hogy a fenti két példa is megmutatja, amint a közösségi dimenzió nem pusztán bensőségességet, „jó érzést” jelent, hanem konkrét iskolai folyamatokat (az idézett iskolából például a tudatosan formált DÖK-működést), melyeket áthat a kölcsönös felelősségvállalás és részvétel, amely harmóniát teremt az egyén és közösség között. Ennek leírására használjuk a szakirodalomban is bevett két kifejezést, és az iskolát **etikai és demokratikus közösségként** értelmezzük.

Az „etikai” szót választottuk az angol ethical fordítására, mert a morális szónak sajátos konnotációja van magyarul, és az etikus szintén nem azt az etikához kapcsolható dimeziót jelöli, amit itt ki akarunk fejteni. Bergmark (2009) arra hívja fel a figyelmet könyvében, hogy egyrészt az iskola a mindennapi interakciók során önmagában is olyan közeg, amelyet alapvetően áthat a – sokszor csak implicit módon megjelenő – etikai dimenzió, másrészt a tantervekben mindenhol a világon megjelenő etikai értéktartalmak akkor tudnak hatékonyan érvényesülni a pedagógiai folyamatban, ha nem pusztán tartalomként vannak jelen, hanem maga az intézmény közössége válik etikai tanuló közösséggé. Sokféle morális nevelési tradíció és diskurzus él a pedagógia gyakorlatában és szakirodalmában is (pl.: jellemnevelés, állampolgári nevelés, erkölcsi nevelés), s bár ideológiai alapjaik eltérőek, de Bergmark szerint számos közös pontjuk van. A különböző megközelítések elemzése, a tanárok és diákok elvá-

rásainak kutatása alapján fő tézisei, amelyeket az adaptív-elfogadó iskolára vonatkozóan is érvényesnek tekinthetünk a következők:

- bármilyen alapon is gondolkodjunk az erkölcsről, fontos, hogy explicitté tegyük az iskola életében az etikai dimenziót (erre Bergmark [2009] kutatása szerint nagy igény van a tanulók részéről is);
- a tanulás és etika kapcsolata több szinten érvényesüljön:
 - egyrészt az etika beépítése hozzájárulhat a „nem etikai jellegű” tantárgyak tanulásának eredményességéhez is;
 - másrészt magát az erkölcsi dimenziót is tanulási folyamatként kell értelmezni az intézményben, azaz etikai tanuló közösség felépítésére van szükség;
 - harmadrészt az iskola mindennapi tanulási folyamatainak szerves része legyen az etika, nem külön téma, tananyag (ahogy pl. órán tanulunk egymástól, ahogy a tanár értékkel, ahogy elvárásokat támasztunk: ezek mind etikai tartalommal bírnak);
- etikai tanuló közösség kialakítása csakis úgy lehetséges, hogy mindenki fontos a közösségben, mindenki megszólalhat és részt vehet a közös tevékenységekben, a közösség építésében;
- a tanárok és tanulók elvárásaiban is megjelenő, főbb etikai értékdimenziók: bizalom, igazságosság, kölcsönös tisztelet, törődés, mindenki megbecsülése, empátia, részvétel, egymástól tanulás, a hatalom megosztása.

Ahogy a fenti kritériumrendszerből kitéjük az etikai dimenzió egyik fontos aspektusa a **demokratizmus**, amely többek között mindenki részvételét, „hangjának” megjelenését biztosítja. A demokratikus iskola elterjedt kifejezéssé, megjelöléssé vált az utóbbi évtizedekben. Nem elsősorban valamiféle mozgalom (bár van ilyen jellege is), hanem inkább a gyűjtőfogalma több olyan koncepciónak, amely az iskolát demokratikus terepként képzelel el. Dewey-t (1916/2007) szokták a demokratikus iskola egyik első tudatos megfogalmazójának tartani. A demokratikus iskola jellemzői közt ma fontosnak véljük, hogy be akarja vonni az intézmény szereplőit az iskolai életbe, megosztott felelősséget, demokratikus folyamatokat akar a szervezeten belül. A tanulás és tudás felfogása is demokratikus: közösen létrehozott, megosztott tudásról van szó. Nem a nézetek egységessé tétele a cél, hanem azok egymás mellett élése, megosztása, s ezen keresztül a közös pontok megtalálása (Rodríguez-Romero, 2008). A demokratikus iskola általában összefonódik az iskolaközösség, a közösségépítés és a közösségi akciók gondolatával (Dewey, 1916/2007), s így a szolidaritás, dialógus értékeivel, amelyek Bauman (2000) megfogalmazása szerint olyan etikai közösségek létrehozását teszik lehetővé, ahol fölismerik a különbözőségek melletti közösen elfogadott „jó” lehetőségét.

Ennél azonban még többről van szó. A szolidaritás értékének szellemében és a kritikai pedagógiai megközelítését követve: az iskolapolgárok demokratikus részvételénél több kell ahhoz, hogy egy iskolát valóban demokratikusnak nevezhessünk. S ez a demokratikus-ság társadalmi dimenziója, mely kettős módon érvényesül (vö.: hooks, 2003). Egyrészt akkor igazán demokratikus egy intézmény, ha hozzájárul az igazságtalanságokat, hátrányos hely-

zetet, elnyomást stb. elszenvető tagjainak jobb társadalmi helyzetéhez, emancipációjához. Másrészt a szolidaritás, közösségi részvétel nem állhat meg az intézmény falainál. A demokratikus iskola hozzá akar járulni a helyi és akár a szélesebb társadalmi közösség építéséhez, igazságosabbá tételéhez: kapcsolatrendszerével, a tanulók közösségi szolgálataival (önkén-tesség, egyéb szociális szolgálatok), s lehetőség szerint a helyi közösség akcióiba, építésébe való bekapcsolódással (lásd 6.4. alfejezet).

Az iskola etikai és demokratikus közösségként való értelmezése általános szinten: lehetővé teszi, hogy az iskolát a posztmodernitásban is érvényesnek tekinthető, ugyanakkor a modernitáshoz is kötődő értékdimenziók keretében helyezzük el; konkrét szinten pedig: egyfajta visszatérő reflektív értékelési kritérium lehet az intézmények számára, hogy felülvizsgálják, mennyire is tudnak közösségként működni. Sőt a demokratikusság tehát egyfajta mindent átfogó koncepciózus elemnek is tekinthető az adaptív-elfogadó iskolát illetően, mert magában foglalja az megújulás, a tanulás, a dialógus, a közösségiség, a részvétel, az állampolgárság és identitás elmeit mind. Ez olyannyira így van, hogy a kutatási projektünk első szakaszában még az is fölmerült, hogy a „demokratikus iskola” elnevezést választjuk az adaptív helyett, különösen annak társadalmi konnotációja miatt. Ezt azonban elvetettük, mert a fogalomhoz már másfajta iskolai fejlesztések kapcsolódtak, de továbbra is kulcsfogalomnak és -értéknek tekintjük a demokratikusságot, amely áthatja minden fejezetünk értékleírását.

6.3. A TANULÓ KÖZÖSSÉG

A posztmodern kérdésfeltevés és újragondolás jegyében, valamint a tanulás értékdimenziójának kiemelése miatt is koncepciónkban, a közösség másik alapvető jelzője a „tanuló”. A meglátogatott iskolák közül többen találtunk nagyon jó adaptív utakat a tanuló közösség működésére. Az egyik Nagydunai EGYMI:

„A vezetés számára egyértelművé vált, hogy csupán módszertani képzésekkel szemléletet formálni nehéz, túl sok időt vesz igénybe, kevésbé hatékony. Ezért az iskolába 3 napos tréningeket szervezett a vezetés. Az első ilyen tréning még nagy ellenállásba ütközött a dolgozók részéről, majd fokozatosan kezdtek nyitni, mikor saját bőrükön megérezték, hogy mit jelent csoportmunkában tevékenykedve sikereket elérni. Az átélt **közös élmények** hozzájárultak ahhoz, hogy tanórán is ezeket a módszereket eredményesen és hatékonyan kipróbálják. Az intézményben összesen 8 fő képzett tréner van. Belső képzések is hozzájárultak az eredményhez. Egy-egy kollega által kipróbált módszer, jó gyakorlat tanórán való bemutatása, majd annak közös

megbeszélése, annak átvétele. Az ellenőrzés már a középvezetők és az igazgatóhelyettes feladata.

Az intézményben szinte minden hónapban zajlik szakmai képzés, amelyről az iskola valamennyi dolgozója tud és részt vesz annak sikeres megvalósításában. Az intézkedési tervek alapján látható a tanáriban, hogy ki miért és mikor felelős a sikeres folyamat megvalósításáért. Így látható, hogy a konyhásnak vagy a takarítónak éppoly fontos feladata van a sikerben, mint a bemutató órát tartó kollegáknak.

Az intézmény rendelkezik öt évre szóló továbbképzési tervvel, valamint ennek alapján éves szintű beiskolázási tervvel, melyet minden év márciusáig készítenek el.

Elkészítettük és minden évben aktualizáljuk a pedagógusok végzettségeit kimutató táblázatot is. Figyelemmel kísérjük a dolgozók érdeklődését is, ha az iskola érdekeivel összeegyeztethető, azt támogatjuk. Ezeket minden évben ellenőrizzük, hogy hogyan teljesültek. Majd az év végi értekezleten beszámolunk. A fenntartónak a beszámolókat eljuttatjuk.

Ösztönöző, motivációs rendszert az erkölcsi elismerés terén a dolgozói értekezleteken, szülők és diákok előtt tesszük meg. Az intézmény ösztönzi pedagógusait, hogy a legkiválóbbak tréneré váljanak, akik az ország különböző pontjai az iskolában folyó szakmai munkát hitelesen tovább tudják adni.

Intézményünkben mindezek a fejlesztések komoly terheléseket jelentettek, amelyeket anyagilag kellőképpen nem tudtunk elismerni. Ezért a vezetés ötlete alapján alkalmazzuk évek óta a „Köszönöm neked...” kiskönyvet. Ez azt jelenti, hogy minden év végén egy kiskönyv kikerül a tanáriba. Minden egyes lapon egy dolgozó neve szerepel, lényeges, hogy mindenki bekerüljön a kiskönyvbe a karbantartótól az igazgatóig. Ez után a projektjeink alapján egymásnak pozitív üzenetet lehet küldeni írott formában, amelyet év közben esetleg szóban nem tudtunk megtenni. Az év végi értekezleten minden dolgozó megkapja a saját papírját, azt elolvassa, abból, ami legjobban megérinti, felolvashatja a többieknek, majd hazavihetik a lapot. A másolat az iskolában marad, és ebből kerekedik ki egy könyv, amely megtekinthető az intézményben.”

(Részlet a Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Shiba díjas anyagából, 13. o.)

A másik iskolában (Puskás Ferenc) egy adott helyzetre való reakcióként vált fontossá a tanuló közösség közös reflexiója, mely az intézmény teljes átalakulását tette lehetővé. Itt jeleztük a felmerülő kérdéseket, problémákat is.

Teljesen egyöntetűen jelent meg az iskola történetének egy igen lényeges pontjaként a Jéna-plan pedagógia felvállalása, ehhez kapcsolódóan az intézmény megújulása, és így „megmenekülése”. Mindenki nagyon nehéz és rossz helyzetnek írta le az ezt megelőző időszakot, egyfajta válságként (keves tanuló jelentkezett az iskolába, rossz volt az iskola légköre, sok magatartási probléma volt a diákokkal stb.). Az iskola azonban alkotó módon válaszolt a megváltozott helyzetre, az igényekre. Ezt felívelő fejlődés követte.

„Nagyon meggyőző volt számomra, ahogy a pár évvel ezelőtti változásról beszélt minden kolléga. Fontos szerintem, hogy mindenki egységesen érezte, hogy »helyzet van«, valamit lépni kell.” (kutatói reflexió)

Tény, hogy nem egyszerűen arról volt szó: az iskola válaszolt a kontextus új igényeire, és megtalálta a saját útját, hanem egy szerencsés véletlen folytán találkozott olyan szakemberekkel, akik az iskola néhány pedagógusát lelkesé tudták tenni, s ők aztán a változás motorjai lettek. Különösen az alsó tagozatos igazgatóhelyettes, akinek kezdeményezései, meghatározó alakító szerepe minden interjúban megjelent, és kézzelfoghatóan érzékelhető volt az iskolában. A Jéna-planon túl a MINDLAB vagy a Vöröskereszt Bázisiskola kezdeményezései mind hozzá köthetőek. Nagyon pozitív, hogy ő és a meghívott szakemberek maguk mellé tudták állítani az iskola számos pedagógusát, és nem utolsó sorban az iskola vezetőjét. Ugyanakkor a kutatócsoport benyomása a látogatás és az interjúk alapján az volt az igazgatóhelyettes szerepéről, hogy talán túlságosan „rajta áll” a pedagógiai innováció előre vitele, valóban ő A motor, A hajtóerő. Minden szervezetben előfordul, hogy vannak ilyen előrevivő személyek, akik többet tesznek, akik mindig képesek tüzet szítani. Az ilyen szerep hátránya azonban, hogy féltő, nem tud egy-egy ember valóban az egész iskolára vonatkozóan hajtóerő lenni.

Az innováció mögött érezhető egy benső tanulási folyamat. Vannak belső továbbképzések, együttgondolkodás. A meginterjúvott pedagógusok szemléletváltásról beszélnek, és arról, hogy nem valamilyen felülről rájuk erőltetett változásról volt és van szó, hanem egy izzadságos, közös tanulási folyamatról, amit ők meggyőződéssel vállaltak, vállalnak. E tanulási folyamat legnagyobb nehézségeként többen azt adták meg, hogy sajnos nem sikerül minden pedagógust bevonniuk ebbe a szemléletváltozásba, a másképp gondolkodásba, cselekvésbe, és hogy különösen érezhető a felső és alsó tagozat között egyfajta határ, választóvonal. A Jéna-plan nehezen megy át a felső tagozatra.

(részlet a Puskás Ferenc Általános Iskola reflektív albumából)

Mennyiben hoz új értelmezést, ha az iskola közösségiségéhez szorosan hozzákapcsoljuk a tanulói jellegét, illetve ha a tanuláshoz az egész iskolai közösség tanulását? Az is kérdés kik tartoznak bele ebbe a tanuló közösségbe: alapvetően a tanárok, vagy ennél szélesebb a kör (tanulók, szülők). Hogyan működhet a gyakorlatban ez a tanuló közösség, és hogyan vonhatók ebbe be a különféle szereplők? Vajon elkülöníthető-e a szervezeti és a közösségi tanulás fogalma? Mit jelent specifikusan a közösségi tanulás? Maga a közösség hogyan lesz a gyakorlatban tanuló közösséggé?

Az szervezeti és közösségi tanulás kérdése kapcsán talán úgy tűnhet, hogy az első intézmény leírásában például a szervezeti tanulás jól szabályozott, továbbképzésekre építő modelljét láthatjuk. Nem is lenne teljes a kép, ha nem láttuk volna az intézményben azt a fajta közös nyelvet, közös gondolkodást, a tudás felfogásának alapvetően közösségi módját, amely kiegészíti a fenti „hivatalos” leírást, és amelyre találunk példákat az intézményhez kapcsolódó más példákban is ebben a könyvben (pl. lásd 4.2., 7.1. alfejezet). De a fenti szövegen belül is az utolsó bekezdés (a „Köszönöm neked...” kiskönyvről) egy olyan megközelítést mutat fel, amely túlmutat a szervezeti dimenzió és sokkal inkább a közösségiséghez kapcsolható. Az alábbiakban majd bemutatjuk miért is használjuk a tanuló közösség fogalmát és ez hogyan különíthető el tanuló szervezetétől. Hozzá kell tennünk azonban, hogy magáról a kétféle folyamatról a maga részletességében nem szólunk, csak amennyire a tanulás kapcsán utaltunk már rá az 5. fejezetben és a 4.3. alfejezetben.

A példákból jól látszik, hogy a „kik is a tagjai és milyen módon a tanuló közösségnek?” és különösen, „hogyan lehetne egy tanuló közösség a különféle szereplőkből?” nem könnyű kérdés. A szakirodalom nyújt erre vonatkozóan támpontokat, amelyek elméleti megalapozást jelenthetnek az intézmények számára, amely néhányszor hiányzik a jószándékú kezdeményezések mögül.

A **tanuló közösségek** értelmezése körül sokféle elmélet bontakozott ki az elmúlt időszak pedagógiai irodalmában, ezért mi itt a legfőbb jellemzők és következményeik összegyűjtésére vállalkozunk, mivel a koncepciónkban oly fontos tanulásközpontúság és közösség egyik legfőbb iskolai megvalósulása: a tanuló közösséggé válás.

Az iskolában levő közösségek – így a tanuló közösségek is – természetesen sokfélék, maguk is rendszerek, mint a szervezet, ami körül fogja őket, de e közösségek túl is nyúlhatnak az iskolai szervezet határain, sőt magát az iskolai szervezetet is tanuló közösséggé változtathatják. A **tanuló szakmai közösség** egy szűkebb értelmezésben olyan szakmai közösség(ek) et jelent az iskolában (pl.: Astuto et al., 1993), amelyet elsősorban a szüntelen kereső és jobbá válni akaró nevelő-oktató pedagógusi közösség alkot; tágabb értelmezésben pedig e pedagógusi közösség mint a pedagógiai munkáért felelősséget vállaló csoport, segítheti az egész iskola tanuló közösséggé válását.

Más szempontból a tanuló szakmai közösségeket igyekezhetünk megkülönböztetni a **tanuló szervezettől** (lásd részletesebben az 5. fejezetben és a 4.3. alfejezetben), bár a két fogalmat van, hogy szinonimaként, de legalábbis egymással szoros összefüggésben, egy-

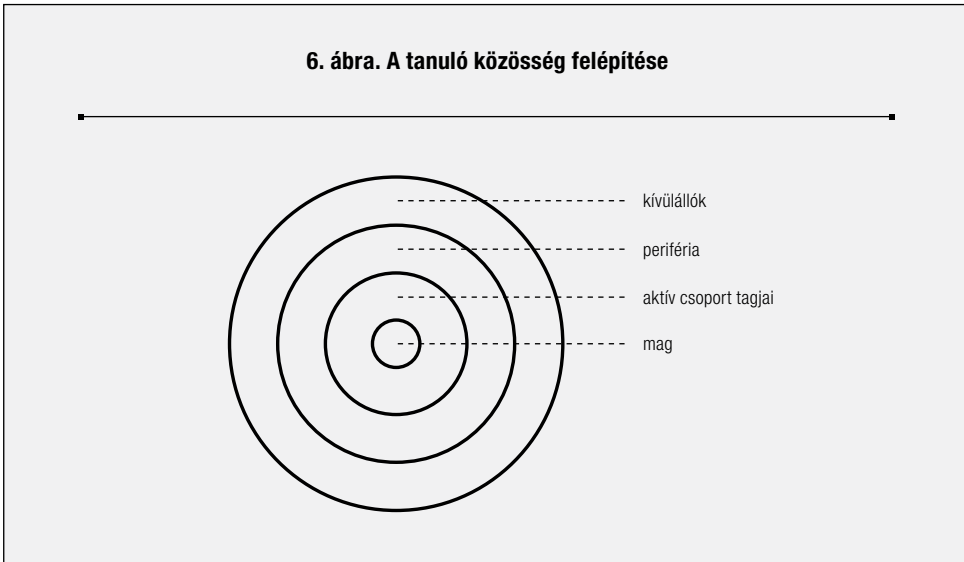
mást feltételezve kezelik: azaz a tanuló közösségek a tanuló szervezet keretei közt jönnek létre. Mégis, ha a különbségeket próbáljuk azonosítani, azt mondhatjuk, hogy a tanuló szakmai közösség elsősorban a következőkben tér el a tanuló szervezettől: informális jellegében, a tudásteremtés és -megosztás természetességében és szabadságában; az önkéntes és közös szakmai elköteleződésben. E szakmai – vagy más néven gyakorlati (Kovács, 2010; Tomka, 2009; vö.: Wenger, 1998 a 3. fejezetben) – közösségek iránti érdeklődés akkor erősödött meg, amikor felismerték, hogy a tudás leegyszerűsítő értelmezésével szükséges szakítani, mivel a tudás nem nyílt vagy rejtett, csak személyes vagy közösségi, hanem e rendszerek egymásra hatásából épül (vö.: Nonaka és Konno, 1998, idézi Tynjälä, 2008a, 2008b a 4.3. alfejezetben). Mindennek végiggondolása és a gyakorlat kutatása pedig azt mutatja, hogy „a tudásalapú iparágakban tevékenykedő vállalatoknál megfigyelt szakmai közösségeket egymással informális kapcsolatban álló emberek alkotják, akiket a szakértelem és a közös vállalkozás iránti elkötelezettség kapcsol össze. A tudásteremtő közösségekben szabadon és kreatívan áramlik a tapasztalat, az ismeret, és ez új szemléletet eredményez a problémamegoldásban” (Kovács, 2010).

Mindezek alapján az iskola intézményén belül a tanuló szakmai közösség: „az egymást támogató, együtt dolgozó emberek csoportja, akik fontosnak tartják a közösségbe való bevonódást, a tanulásra vonatkozó közös elképzelés kialakítását, s akik közvetlen közösségükön belül és kívül lehetőségeket keresnek saját gyakorlatuk vizsgálatára, arra, hogy közösen új, jobb módszereket sajátítsanak el, melyekkel diákjaik tanulását eredményesebbé tehetik” (Stoll et al., 2006, 5. o.). Ezt láthatjuk például a második intézményben, ahol a Jena-plan volt egy új út. E közösségek tehát a tudásteremtés és -megosztás valódi motorjai lehetnek, létrejöttükhöz azonban szükség van:

- Egy *szakterületre*, amely megteremti a közös gondolatok alapjait, s amely együtt jár az azonos csoporthoz tartozás élményével. Egy szakmai terület kijelölése, például a fejlesztő értékelés megismerése, kereteket kínál a tanuláshoz, a tudásmegosztáshoz, elkerülhetővé teszi a parttalanságot, több lehetőséget biztosít a személyes tudás artikulálására.
- Egy *közösségre*, ami nem csupán a tanulás helyszíne (pl.: itt szoktam új elgondolásokat hallani a fejlesztő értékelésről), hanem teret nyit a személyes interakciókra, a közös együvé tartozás kapcsán segít a személyeknek az egymásra figyelésben, ösztönző erőt jelent a tanulásban.
- Egy *gyakorlatra*, ami a közösség tagjai által kidolgozott és megosztott és mindig újragondolt ötletek, szempontok, írások, tudások együttesét jelenti.

E tanuló közösségek alakulásának folyamata más csoportokéhoz hasonlóan a tervezés, indítás, érés, elmélyülés és átalakulás fázisaihoz köthetők. Addig maradnak fent, amíg a szakterület releváns vagy a közös tanulás érdeke fennáll. Tagjai különböző erősséggel kötődnek mind a szakmai közösséghez, mind a témához, s ettől függően aktivitásuk is változik. Ugyanakkor minden szereplő fontos a működésben, hiszen ez adhat erőt, utánpótlást (lásd 6. ábra).

6. ábra. A tanuló közösség felépítése



A tanuló szakmai közösségek bővülése, az új tagok megjelenése, az iskolai szervezetről való kilépés pedig mind egyre jobban szélesítheti a közösség számára hozzáférhető tudást is, amit Stoll és Louis (2007) a következőképpen összegzett (lásd 5. táblázat):

5. táblázat

A tanuló szakmai közösség összetételének bővülése	A tanuló szakmai közösség rendelkezésére álló tudásalap
Pedagógusok tanuló szakmai közössége (eredeti meghatározás)	Pedagógiai és egyéb kapcsolódó tudás
Iskolán belüli bővítés a támogató személyzet, az irányítótestületi vagy iskolatanácsstagok és a diákok bevonásával	Egyéb szakmai tudás, pl.: sajátos tanulási igények ismerete Diákok tudása Külső tudás, pl.: pénzügyi ismeretek
Iskolák közötti bővítés iskolahálózatok bevonásával, tankerületen vagy helyhatóságon belül, pl. tanuló szakmai közösségként működő hálózat vagy tankerület, esetenként a tankerület munkatársainak bevonásával	Nagyobb hozzáférés ugyanahhoz a tudáshoz
Iskolán kívüli bővítés a szülők bevonásával	Helyi tudás és az egyes gyerekek közelebbi ismerete
Iskolán kívüli bővítés a tágabb közösség és más szolgáltatók bevonásával	Más szakmai tudás, pl.: egészségügyi, szociális ellátással kapcsolatos, üzleti stb.
Országhatáron túli bővítés más kulturális közegben tevékenykedő résztvevők bevonásával	Interkulturális tudás

Ha tehát a tanuló szakmai közösségek tágabb értelmezését fogadjuk el, ami szerint a közösség határai nem állnak meg a nevelőtestületnél, hanem az iskolára és azon túlra is kiterjednek (lásd a fenti, 5. táblázatot), akkor további kritériumokat fogalmazhatunk meg.

A nevelési-oktatási intézményt Clausen, Aquino és Wideman (2009) szerint akkor lehet tanuló közösségnek tekinteni, ha jellemző rá:

- a valóság és tanulás közös megértése,
- a közös célok,
- az informális hatalom megosztása,
- a rugalmasság,
- a támogatás és nyomásgyakorlás kettőssége,
- a nyitott kommunikáció,
- a közös csoportemlékezet,
- kollegiális gondolkodás a tanárok között,
- a bizalom és tisztelet kultúrája,
- a folyamatos és belső továbbképzés.

Az adaptív-elfogadó iskolakoncepcióban is a tanuló szakmai közösségek tág értelmezésére építünk, egyrészt, mert a pedagógiai munka során a tudásteremtés és -megosztás akkor igazán eredményes, ha a tanuló közösség az iskolára és azon túlra is nyúlik (vö.: 7. fejezettel a hálózatokról); másrészt hiszünk abban, hogy az egész nevelési-oktatási intézményre kiterjedő közös célok, mindenki bevonódása a tanulásba, a közös gyakorlatba, a nyitott kommunikáció és az informális hatalom megosztása segíti elő igazán az inklúzió gyakorlatát, és azt, hogy minden szereplő (diákok, tanárok, szülők, portás stb.) hangja érvényesülhessen (vö.: a kritikai pedagógiával [Freire, 1970/2000], a személyre szabott tanulás koncepciójával [Miliband, 2006] és az etikai, demokratikus közösségekkel [a 6.2. alfejezetben]).

6.4. AZ ISKOLA A HELYI ÉS A SZÉLESEBB TÁRSADALMI KÖRNYEZETBEN

Ahogy már említettük, az iskolát nem zárt közösségként értelmezzük, hanem olyan csomópontként a hálóban, amely aktívan, több szállal kapcsolódik kontextusához, különösen a helyi környezethez. Ennek az értelmezésnek a következményeit tekintjük át ebben az alfejezetben.

Nem volt könnyű dolgunk, amikor ehhez az alfejezethez kerestünk a kutatási anyagunkból példákat. Egyrészt természetesen minden iskola erősen benne él a társadalmi kontextusban, és ez mindegyiknél megjelenik. Másrészt azonban erre a dimenzióra már sokkal kevésbé reflektálnak tudatosan az intézmények (különösen a szélesebb társadalmi közege), vagy közhelyes szinten marad a reflexió (változó gyerekek), illetve a helyi közösségért cselekvő iskola képe csak nagyon-nagyon halványan jelenik meg a vizsgált iskolákban. Az itt idézet példa sem markáns, inkább kiindulópontot, felvezetést jelenthet a téma elméleti megközelítéséhez, amolyan elő lépés egy adaptív úton. Az iskola identitásalakításához kapcsolódóan már idéztük a Petőfi Sándor 12 évfolyamos gimnázium viszonyát a lakótelepiséghöz, a korábbi idézet egy részét szeretnénk itt újra megjeleníteni, kiegészítve a helyi környezethez kapcsolódás (kisebb) konkrét kezdeményezéseivel az intézményben:

...az előző pontban megfogalmazott humán értékek és műveltség képviselőitnek igényéhez tartozik a hagyományok megteremtésének roppant erős igénye az intézményben. Ez az igény, részben annak a helyi társadalmi elvárásnak a felismeréséhez és ennek egyfajta intézményi értelmezéshez kötődik, ahol a környékbeli családok „jó hírű”, de egyben pozitív értelemben átlagos iskola iránti igényének kielégítésre törekcsenek.

– Milyen lesz az iskola 10 múlva?

– „Induljunk ki abból, hogy a régióban milyen társadalmi igények lesznek az iskolánk iránt! A lakótelep fejlődik, terjeszkedik, ...folyamatosan költöznek be családok. Miután ez se nem vagyonos, se nem elit régió, ezért, ha átlag család van, akkor az átlag családnak kell egy átlagosan jó hírű, vagy annál egy kicsivel jobb hírű, lehetőség szerint a gyereket sokáig bent tartó iskola.” (2. vezetői interjú)
 „Milyen igényeik vannak a szülőknek? A minőségbiztosítás kapcsán évek óta minden évben csinálunk egy bemeneti mérést az elsős szülők körében, meg a kilencedikesek körében. Ott szoktuk megkérdezni, mit várnak el tőlünk. Hosszú évek óta sikereket várnak, az egyéni kiteljesedés lehetőségét, színvonalas oktatást, jó légkört..., nem akarnak bridzsoktatást, külföldi utakat... sikeres érettségít akarnak a nagyoknál. Tehát nincsenek extravagáns igények ebben a környezetben az iskolákkal szemben. (2. vezetői interjú)

E kontextusban (ti. a helyi környezethez kapcsolódás kérdésében) több kisebb, de igen pozitív lépést is tett az iskola, vagyis több úton lévő, adaptív gyakorlata is bizonyítja, hogy törekszik a helyi környezettel való kapcsolat újraértelmezésre.



Ők is mi vagyunk...

Csak az interjúból van némi képünk arról, hogyan kapcsolódnak a családok az iskolához, ez a kép azonban igen pozitívnak tűnik. Az igazgatónő elmondása (1. vezetői interjú) szerint a szülők egyrészt a szervezett iskolai programokon való részvétellel (pl. közös sütögetés, bál), másrészt az iskola működésének – közvetve gyermekeik fejlődésének – aktív támogatásával (pl. termék önerőből történő kifestése) jelzik idetartozásukat, azt, hogy ők is a Petőfi közösségét alkot-

A pedagógus, a tanuló, az iskola és mi magunk is, akik ezt a tanulmányt írjuk, a társadalom részei vagyunk. Ez alapvetően meghatározza létmódunkat. A nevelés-oktatás terén mégis sokszor úgy teszünk, mintha a pedagógiai folyamat valamilyen módon függetleníteni tudná magát a társadalmi kontextustól. A mai hazai neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat erőteljes pszichológiai és módszertani irányultsága is azt a hamis érzetet keltheti a pedagógusokban, intézményekben, hogy a lélektani és módszertani tényezőkön „múlik szinte minden”. Az adaptivitáshoz azonban arra van szükség, hogy átlássuk, figyelembe vegyük az iskola és az iskolai nevelő-oktató munka **társadalmi meghatározottságát**. Ezt egész tanulmányunk során, többféle módon igyekeztünk már érvényesíteni mint megközelítést, így e fejezetben csupán a kapcsolati háló metaforájának keretében látjuk szükségesnek újra megerősíteni, tudatosítani.

A társadalmi beágyazottság komplexitásának értelmezéséhez, különösen pedig a társadalmi meghatározottsággal és az iskola aktív társadalomformáló szerepével kapcsolatos ellentmondásosságra egy olyan gondolatmenetet szeretnénk bemutatni, mely rávilágít a hazai iskolák **hálóba helyezettségének egyik** – semmiféleképpen nem kizárólag, hanem lehetséges – **megközelítésére**. Fontosnak tartjuk ezt egyrészt, mert példát adhat az adaptív-elfogadó iskolák társadalmi helyének kritikus végiggondolásához; másrészt pedig azért, mert éppen olyan szociológiai elméletekre támaszkodik, amelyek véleményünk szerint kevésbé hatnak a mai hazai iskolaértelmezésekre.

A jelenlegi nyugati, kapitalista társadalmi berendezkedésben az iskolát, különösen a középfokú oktatás terén, kettős, egymásnak ellentmondó elvárásrendszer szorítja (Mészáros, 2009a):

(1) Egyrészt számos szociológus szerint az iskolának megvan a kijelölt helye, feladata: a társadalom reprodukciója (Bourdieu, 1974). Ahogyan kritikusan megállapítják: az iskola deklarált, nevelő céljaival szemben sokkal inkább ez a (nem kimondott) meghatározó társadalmi szerepe az intézménynek: a meglévő társadalmi struktúra újratermelése. Ez alapvetően konzerválónak, konzervatívának teszi az intézményt. Erre ráerősít még több tényező.

a) Egyrészt a tantárgyak, a fix „anyag” átadásának képe az uralkodó, ha az oktatásról van szó. A tantárgyak között egyfajta („kapitalista”) versengés folyik, melynek háttere nem a tartalmi szabályozás (NAT), hanem a felsőoktatási struktúra. Ez nem véletlen, hiszen a munkaerő-piaci elhelyezkedés ma alapvetően a felsőfokú továbbtanuláshoz kötődik a társadalomban, ezért a középiskola is kénytelen mindig ennek megfelelni, és a tanárképzés is a felsőoktatás tantárgyaira épül (nem a NAT-ban megadott műveltségterületekre). A versenyre épülő, reprodukáló társadalom „természetes” elvárása a középfokú oktatással szemben, amit a szülők is megfogalmaznak, és ami az iskolai marketingben is sokszor hangsúlyos: „tanítsd meg a gyereket az anyagra, és kerüljön be a felsőoktatásba”.

b) Másrészt a széttöredezett, posztmodern kontextusban, a globalizált hálózati társadalomban felerősödik a fix identitások kialakításának vágya (Castells, 1997/2006). A kapitalizmus krízise szintén kedvez az akár konfliktusokkal együtt vállalt identitások megerősödésének.

sének (Amin, 1997). Ennek következtében az iskolai nevelés még inkább a konzervatív, biztos identitásokat kialakító nevelés diskurzusának foglya marad.

(2) A másik oldalon ugyanez a kapitalista társadalom ellentétes követelményeket is állít az iskolával szemben ugyanezekben a kérdésekben.

a) A tudástársadalom ideológiája, a változó körülményekre reflektálás, az „élethosszig tartó tanulás” szlogenkövetelménye a fluid társadalomban világszerte életre hív olyan nemzetközi oktatáspolitikákat (lásd PISA), melyek ennek próbálnak megfelelni a kompetenciaalapú, gyakorlatközpontú oktatás ideológiájával. Ezért miközben az iskolára a fenti „anyagátadás” követelményének nyomása nehezedik (melyre az oktatáspolitikusok úgy tűnik, egyáltalán nem reflektálnak mélyebb társadalmi elemzésekkel), meg kellene felelnie ennek a felülről jövő nyomásnak is, mely módszertani megújulást, tantárgyköziséget hirdet, és szintén felülről megkövetelt esélyegyenlőségi elvárásokat támaszt – a rendszer mély, fokozatos megváltoztatása nélkül. A (jelenlegi) NAT például az iskola és a tanár intellektuális alkotó szabadságára épít, amely valójában nincs meg az őket körülvevő kapitalista társadalmi diskurzusokban adott létük miatt.

b) Ugyanez a kapitalista, posztmodern társadalom kedvez a nomád (Maffesoli, 1988/1995), vándorló, fogyasztói, változó, szórakozó, bohém (flâneur) identitás kialakításának, mely otthonosan mozog a divat, a populáris kultúra és a cybertér világában. Egy mai fiatalnak a kapitalista média és szabadidőipar elvárásai szerint rendelkeznie kell egyfajta szubkulturális (vagy populáris kulturális) tőkével (Thornton, 1995). Ez a közvetlenséget, szórakozást, medialitást kiemelő identitáskép, karneváli maszk pedig feszültségbe kerül a közvetetten épp e kapitalizmus következtében létrejövő konzervatív, fix identitás „kinevelésének” követelményével.

Egyfajta „satuba szorított” helyzete ez az iskolának és a tanárnak, akitől ugyanaz a rendszer vár egymásnak ellentmondó (re)akciókat – és persze a különböző elvárásokkal találkozó diáknak, fiatalnak is.

A fenti szöveg tanulsága az adaptív-elfogadó iskolák számára az, hogy az iskola hátlóba helyeztettségének ellentmondásosságai nem áthidalhatatlan problémát, reménytelen helyzetet jelentenek. Egy adaptív koncepcióban nem félünk arra biztatni az iskolákat, hogy maguk is alkossanak hasonló, **kritikus, elemző értelmezéseket** társadalmi kontextusukról, akár egyes iskolai problémákhoz kapcsolódóan is. Ezt azonban mindenképp kövesse annak elemzése, hogyan tud erre az iskola proaktív módon reagálni. Maga a tudatosítás már fontos lépés, hiszen például a magyar irodalmat a „tankönyvi elvárásoknak” megfelelően, „hagyományos módon” tanító tanárnak e fenti társadalmi elemzés számos értelmezést nyújt arra, miért látszik eredménytelennek a munkája. Az elemző reflexió azonban nem elég. A fenti reflexióhoz azonnal hozzá kell tennünk, hogy a diákok hangjának bevonása a tanulási folyamatba, mely a populáris kultúrával való dialógust is jelenti; az identitás kialakításának összetettebb értelmezése (vö.: 2 fejezet); a tudás közös konstruálásának előmozdítása (vö.: 3. fejezet); a helyi közösséggel való aktív kapcsolat (ez a fejezet) mind adaptív utak, melyek

konkrét megvalósításának lehetőségeit keresve minden intézmény hozzájárulhat a „satu” szorításának oldásához, vagyis ahhoz, hogy a háló ne fogva tartó, szorító legyen, hanem valódi pozitív kapcsolódásokból álljon, a segítség hálója legyen, ahogyan ezt ebben a fejezetben hangsúlyozni is próbáljuk.

Értelmezésünk az iskola társadalmiságáról tehát nem passzív, hanem határozottan aktív szereplőként írja le az intézményt, amelyet nemcsak formál a társadalom, de annak alakítójává is válhat, a társadalmi tényezőkre proaktívan válaszolhat. Azaz a társadalomba ágyazottság egyáltalán nem azt jelenti, hogy a környezet teljesen determinálja az iskolát.

A háló metaforát használva az iskola csomóponti helyzete első megközelítésben (a fentihez hasonló) helyzetleírás, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a mai társadalmi kontextusban így helyezhető el az iskola, második megközelítésben erre úgy is tekinthetünk, mint amire az intézmény törekedhet, vagyis mint célra. A cél tehát az, hogy az iskola egyre több szállal, sűrűbben kapcsolódva környezetének hálójához, be tudja tölteni az erős csomópont szerepét, és maga is ezekből a szálakból táplálkozva, ezekre építve váljék egyre jobb közösséggé. A fenti intézmény, de az összes többi számára is, amelyet kutatásunkba bevonunk, és általában a magyar iskoláknak az „új lokalizmus” szemlélete, a közösségi kohézió gyakorlati és a családok, szülők bevonása olyan háttérrel jelenthet, amely valóban segíthet a közösségi dimenzió megélésében. Ezért ezeket a gyakorlati megközelítéseket ismertetjük az alábbiakban.

Elsősorban itt is, akár a fenti társadalmi beágyazottság kérdésében, arról van szó, hogy az intézmény szakmai közössége tudatosítsa a helyi kontextushoz kapcsolódást, reflektáljon erre. A nemzetközi szakirodalomban (vö.: Crowson és Goldring; 2010, Dyson, 2010) úgy beszélnek erről a megközelítésről, mint az új lokalizmusról (new localism). Az új lokalizmus lényege, hogy a tanulási folyamatokat igyekszik visszahelyezni a (helyi) közösség kontextusába, és olyan kölcsönös viszony kialakítását tartja gyümölcsözőnek, amelyben az iskola a helyi közeg erőforrásaira épít, ugyanakkor maga is aktívan hozzájárul ennek építéséhez. Ez utóbbi pedig pozitívan hat vissza az intézmény fejlődésére is.

A helyi közösség fogalma e megközelítésben egyrészt a helyi közvetlen környezetet (például kerület) jelenti, de a tanulók más közösségeit is: családokat, etnikai közösségeket, helyi csoportokat, szubkultúrákat stb. Crowson és Goldring (2010) szerint az új lokalizmus fő jellemzői a következők: (1) a helyi pedagógia új koncepciója; (2) a közösség jelentősége a gyermek fejlődésében (a társadalmi tőke fontossága); (3) a közösségek, családok mint az oktatás forrásai; (4) a partnerség és „empowerment” új politikája. *Jól látszik, hogy egyfajta új mentalitásról van szó, amely többé nem úgy tekint a helyi környezetre, mint az iskola falain kívül eső közegre, amellyel néha együtt kell működnie az intézménynek, hanem abból indul ki, hogy a tanulás a gyermek helyi közegében megy végbe, amiben az iskola is elhelyezhető, és amiben jó, ha tudatos, reflektált szerepet vállal. Az iskolát körülvevő környezet így nemcsak az lesz, ahonnan forrásokat várunk, és amivel szemben elvárásokat fogalmazunk meg, hanem aminek mi mint intézmény és közösség is felajánlhatjuk szolgálatunkat. Ebben a perspektí-*

vában a családokkal, szülőkkel való együttműködés sem egyszerűen azért történik, hogy az iskola a család támogatásával jobban tudja végezni oktató-nevelő munkáját, hanem inkább a gyermek tanulásának közös segítéséről van szó, amin keresztül ráadásul a családok, szülők „empowermentje” is végbemegy.

A környezetéhez aktívan adaptívan alkalmazkodó iskola számára igen gyümölcsöző ez a szemlélet, melyre sokféle példát lehet találni a nemzetközi szakirodalomban, de már látszanak utak a magyar gyakorlatban is. Mind helyi, mind nemzeti, oktatáspolitikai szinten megjelentek a helyi közösség előtérbe kerüléséhez kapcsolható kezdeményezések. Az egyik ilyen figyelemreméltó oktatáspolitikai iránymutatás és ehhez kapcsolódó helyi kezdeményezések: a **közösségi kohézió** (community cohesion) előmozdítását célzó programok. Nagy-Britanniában minden iskolának kötelessége a közösségi kohézió előmozdítása (Education and Inspections Act, 2006), amit a társadalmi heterogeneitás és a bevándorlók gyermekeinek oktatása miatt tartanak különösen fontosnak. A pedagógusoknak szóló kormányzati honlap alapján a koncepció jellemzői és a gyakorlati irányelvek a következőkben foglalhatók össze:

A közösségi kohézió a különbözőséget tisztelő, de mégis az összekapcsolódást elősegítő és az egyenlőtlenségek ellen küzdő társadalom képére épül. Azt a folyamatot (!) jelenti, amelynek célja, hogy a különféle csoportok egy közösséghez való tartozásának tudatát és valamilyen közös, jövőről alkotott elképzelését (vision) mozdítsa elő; továbbá olyan társadalmat, ahol a különbségeket értékelik, és ahol mindenkinek egyenlő lehetőségei vannak. Az ilyen társadalomban folyamatosan, erős és pozitív kapcsolatokat alakítanak ki: a munkahelyeken, az iskolákban és a szélesebb közösségben. E megközelítésben az iskola közösségének többféle dimenziója van: az iskola mint közösség; a közösség, ahol az iskola van; Nagy-Britannia közössége; a globális közösség. Az intézményeknek a pedagógiai folyamatok segítségével mindezekben a közösségekben (eltérő módon és mértékben) elő kell mozdítani a kohéziót. Ennek irányai:

- a tanítás, tanulás és tanterv területe (például az emberi jogok, a különféle értékek megismerése, a részvételhez és felelős bevonódáshoz szükséges készségek fejlesztése);
- méltányosság és kiválóság (mindenki számára biztosítani kell az előrelépés lehetőségét, a különféle csoportok közötti teljesítménybeli különbségeket pedig felszámolni);
- bekapcsolódás és étosz (iskolán belül, iskolák között és a helyi közösségben elő kell segíteni a különféle, eltérő csoportok kölcsönös megismerését, találkozását, együttműködését).

Angliában a közösségi kohézió olyan közös irányvá, céljá vált az utóbbi években, amelybe a legkülönbélebb közösségek kapcsolódnak be a közös útkeresés jegyében. Számos példája látható a gyümölcsöző együttműködéseknek az iskolákon belül (például a felekezeti diákcsoportokban), az iskolák között (például keresztény és muszlim többségű iskolák diákjainak közös akciói) és az iskolák szélesebb környezetével (például a hindu közösségi

centrumokkal vagy mecsetekkel való együttműködés). *A hazai szétszakadó társadalmi kontextusban e példákat, s magát a közösségi kohéziót különösen fontosnak tartjuk, mivel helyi szinten képes kezelni (bár sajnos megszüntetni nem) a társadalmi feszültségeket, a szegregációs tendenciákat; s olyan utat kínál, ahol a tanulás, innováció valóban a sokféle, sokszínű közösségi szintéren zajlik, ami elősegítheti a folyamatok sikerességét és fennmaradását is.*

Az adaptív-elfogadó iskola közösségei, helyi környezete közül példaként a családokkal való együttműködést emeljük ki, s tesszük ezt azért, mert ez az egyik első kapcsolódási pont az iskola kapcsolati hálójában, és mert ez olyan terület, amelynek fontosságát (pontosabban elhanyagoltságát) ma újra kezdik felfedezni a pedagógusok (például több iskolában a hagyományos szülői értekezletek átalakítását tervezik, illetve különböző programokkal tudatosan törekednek a **szülők iskolai bevonására** (lásd az 5.1. alfejezet kooperatív szülői értekezletének példája). Ez a terület kétségtelenül már sokkal inkább tervezés, megvalósítás és reflexió tárgya az általunk kutatott iskolákban is, és a fent bemutatott példában, a Petőfiben szintén erre találunk a legartikuláltabb stratégiákat.

Több kutatás (például Desforges és Abouchaar, 2003; Williams, Williams és Ullman, 2002) szerint a szülők bevonódása, a szoros és működő partnerkapcsolat az iskola és a család között pozitívan befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét, továbbá a szülők hisznek benne, hogy a gyermekek nevelése-oktatása közös felelősségük az iskolával, és ezért túlnyomó többségük szeretne jobban bevonódni az iskolában zajló pedagógiai folyamatokba. Ezt felismerve a brit oktatáspolitikai jogszabályokban biztosítja a szülők hozzászólási és szerepvállalási lehetőségét az oktatási kérdésekben; a legtöbb döntés előtt kötelezően egyeztetnek a szülőkkel, és figyelembe veszik a véleményüket, szempontjaikat (Teachernet, Working with parents, 2010). Mindezért ma már különböző formáit alakították ki a szülők iskolai bevonásának: az informálisabb szülői fórumoktól a formálisabb szülői tanácsokon át egészen az ún. „szülői bajnokokig” (parent champions), akik a helyi hatóságtól/önkormányzattól és az iskolától független szereplőként segítik a szülőket és az iskola közötti kommunikációt és együttműködést. A közösségi kohéziós törekvés e téren tehát nemcsak a szülők és az iskola közötti kapcsolat megerősítésére irányul, hanem olyan informális szülői fórumok létrehozására is, amelyek a szülők közötti párbeszédet segítik elő. Az iskolák nagy szabadsággal rendelkeznek a fórumok és szülői tanácsok létrehozásában és működtetésében, amelyek a helyi igényeknek megfelelően szolgálhatják például a kommunikáció javítását, egyértelműbbé tételét vagy az iskolai partnerek szerepének és felelősségének értelmezését, megértését (Teachernet, Working with parents; Teachernet, Setting up a parent council or forum; Teachernet, Parent champions, 2010). A brit kormány 2004-es esettanulmányainak tapasztalatai azt is megmutatták, hogy jobban kedvelték az olyan, kevésbé formális szülői fórumokat, amelyek beszélgetésre, konzultációkra is lehetőséget teremtettek a családok és az iskola, illetve a szülők között; valamint a szülői bevonódást elősegítő projekt eredményeként az iskolák is sokkal érzékenyebbeké váltak a szülők igényeire. A tapasztalatok alapján a következő célok fogalmazódtak meg a családok és az iskolák közötti kapcsolatra vonatkozóan:

- növelni kell a szülők részvételét a tanár-szülő konzultációkban (ebben a szülői fórumok nyújthatnak segítséget);
- fejleszteni kell a szülők tájékoztatását;
- bővíteni kell azon lehetőségek körét, amelyek révén a szülők és az iskolák kommunikálhatnak egymással;
- fejleszteni kell az iskolai honlapok szülőknek szóló felületeit;
- növelni kell azoknak a konzultációs találkozóknak a számát, amelyekben a szülők is részt vehetnek;
- bővíteni kell azoknak a lehetőségeknek a körét, amelyek révén a szülők bevonódhatnak az iskolai életbe;
- támogatni kell a szülőktől, iskolai szereplőktől és vezetőktől származó pozitív visszajelzések megfogalmazását, mivel azok kedvezően hatnak a szülőkkel való kapcsolatban (Carnie, 2006; Turner, 2005).

A közösségi kohézió stratégiájának két további, a családok bevonására irányuló speciális célkitűzését emeljük ki, mivel e célok újszerűsége, egyedülállósága elgondolkodtató lehet a hazai kontextusban is. Az egyik, az apák iskolai szerepének növelésére irányul, mivel a brit iskolákban az apák alapvetően kevésbé részesei a gyermekük iskolai életének, és mert az anyák és apák (egyébként különböző) együttes hatása a legkedvezőbb a gyerekek iskolai fejlődésére nézve. Az apák bevonódását egyrészt a szülők/apák és gyermekeik közös tanulási alkalmainak ösztönzésével, másrészt olyan sajátosan „apás” programok szervezésével igyekeznek elérni, amelyek vonzóak és érdekesek lehetnek az apák és a gyermekek számára is. Ilyen például az Apák reggelije, az Apák napja vagy az Apák dalainak bemutatója. Az apák bevonása tehát olyan kiemelt területe a közösségi kohézió megteremtésének, amelyre az angol iskolák saját stratégiai tervet készítenek, amely az iskolavezetés, az iskolai környezet, a kommunikáció és a folyamatos szakmai képzés területeire egyaránt kiterjed (lásd bővebben *Engaging fathers...*, 2004).

A család és az iskola közötti sikeres kapcsolat különösen fontossá válhat a kevesebb sikerélményhez jutó, tanulási problémákkal küzdő és sajátos nevelési igényűnek tekintett gyermekek esetében, ami a másik preferált területe a családok iskolai bevonódásának. A különböző szakmai kompetenciákkal, szaktudással bíró pedagógusok és a gyermekek nevelésében-oktatásában érintett szereplők (elsősorban a családok) kölcsönös egymásrataltsága szoros együttműködést kíván meg a résztvevőktől. Az ilyen közösségek és hálózatok kialakításának és működtetésének főbb céljai a következők:

- a jó gyakorlatok és ötletek megosztása;
- a tantervi kínálat kiterjesztése minden tanulóra;
- az innováció támogatása;
- a legtapasztaltabb kollégák és vezetők szaktudásának rugalmas felhasználása az iskolavezetés, a tanítás és tanulás fejlesztése érdekében.

Különösen nagy szerepet tulajdonítanak a szülők közötti partnerkapcsolat regionális és nemzeti hálózatainak és a szülői fórumoknak, amelyek lehetővé teszik, hogy a szülők véleménye és visszajelzései befolyással legyenek az iskolában folyó nevelő-oktató munkára (lásd bővebben *Removing Barriers to Achievement...*, 2004).

A közösségi kohézió megteremtésére, fejlesztésére, ezen belül pedig a családok bevonására irányuló angol kezdeményezések fontos szempontokat nyújtanak az adaptív iskolák s környezetük kapcsolatának értelmezéséhez elsősorban azzal, ahogyan az iskolai nevelésben-oktatásban érintett szereplők differenciált, személyre szabott bevonását megvalósítják, ahogyan azonosítják az iskola szempontjából releváns, különböző közösségeket, s segítik bevonódásukat, az informális kapcsolataik megerősítését; valamint ahogyan az egy közösséghez tartozást és közös jövőkép kialakítását segítik elő a háló pontjai, az iskolai, a tanulói, szülői, helyi stb. közösségek közt.

7. A KATEGÓRIÁK MEGKÉRDŐJELEZÉSE

Ahogy az előbbi fejezetben is érzékeltettük: a közösség értéke koncepciónkban szorosan összefügg minden egyes személy mint önálló, értékes lény kiemelésével. A **közösség és egyén** dichotóm megközelítését szeretnénk meghaladni ebben a koncepcióban. A közösségi fókusz nem az egyén háttérbe szorítását, hanem éppen előtérbe kerülését jelenti a maga sajátosságaival, különbözőségeivel, eltérő odatartozásaival, identitásaival, ha a közösséget azon a személyes módon közelítjük meg, ahogyan az előző fejezetben tettük. A közösség egyénekből áll, s mindenki hozzájárulása fontos a közös jóhoz; az egyén pedig nem kiszakítható a közösségekből, amelyben azzá lehet aki. Miközben az adaptivitás értékét elsősorban a kontextus, társadalom és iskola viszonyrendszerében értelmeztük, nem feledkezünk meg arról, hogy az adaptivitás a tanulóknak megfelelő, hozzájuk alkalmazkodó pedagógiát is jelent.

A tanulókat pedig gyakran kategóriákba soroljuk: mindennapi, de oktatáspolitikai és pedagógiai szinten is. Úgy véljük, hogy a pedagógia és az iskola akkor tud igazán az **identitásalakítást segítő, adaptív, tanulásközpontú, közösségi, komprehenzív, igazságos és inkluzív** lenni, ha nem a kategóriákra, hanem az **egyének sajátosságaira** fókuszál. Úgy találtuk, hogy a kategóriák viszonylagosságának és megkérdőjelezésének kérdése ezidáig nem jelent meg elég erőteljesen a magyar pedagógiai diskurzusokban, számunkra viszont épp ez jelenti a garanciát arra, hogy valóban érvényesülni tudjanak a fenti értékdimenziók, illetve azok mentén a tanulók fejlesztése, nevelése-oktatása. Ez az a pont, ahol az **inklúzió** szemléletét a legegységelműbben össze tudjuk kötni az adaptivitásával, és ahol az inklúzió megközelítésmódja a legtöbbet adott a koncepciónkhoz, ahhoz, hogy valóban **adaptív-elfogadó iskolakoncepció** lehessen. Tehát amely minden tanulót elfogad, s ez nem pusztán passzív módon teszi, hanem aktívan: segítve fejlődésüket és építve arra, akik: sajátosságaikra, identitásukra. Az elfogadás pedig nemcsak az oktatási intézményre vonatkozik, hanem az iskolai elfogadás kihat a társadalmira is: az adaptív-elfogadó iskola hozzá akar járulni a társadalom inkluzívá és igazságossá válásához.

Ebben a fejezetben tehát a kategóriák megkérdőjelezését mint értéket mutatjuk be, amely mögött egyrészt a különbségek és egyéni sajátosságok kérdése áll (7.1. al-

fejezet), másrészt az inklúzió hagyománya (7.2. alfejezet); mindkét téma a maga elméleti megalapozottságában. A téma sokrétűsége miatt, a többi fejezettől eltérően – a jobb átláthatóság kedvéért – a két alfejezetet további kisebb részekre osztottuk ebben a hosszú fejezetben.

7.1. KÜLÖNBSÉGEK ÉS EGYÉNI SAJÁTOSságOK

Az utóbbi évtizedekben a nemzetközi társadalmi és pedagógiai szintéren hangsúlyossá vált a sokféleség, a diverzitás kiemelése, és az egyéni sajátosságok tisztelete, figyelembe vétele. Két oldalról is előtérbe kerültek ezek a szempontok: emberi jogi megközelítésben (a kisebbségi, az eltérő, „más” tanulók tisztelete, a nekik megfelelő iskolai környezet kialakítása), és az adaptív és/vagy inkluzív nevelés-oktatás szemszögéből is: mindenki számára megfelelő nevelődési, fejlődési, illetve tanulási utak biztosítása. A már többször jelzett interpretatív szemléletünknek megfelelően úgy véljük, hogy az iskola csak akkor tud az emberi jogok és a tanulás szempontjából is minden tanuló számára jó intézmény lenni (lásd a komprehenzív szemléletet is: mindenki iskolája), ha megkérdezi magától, hogyan is tekint a tanulókra, milyen a **gyermekképe**, végső soron milyen a tanulókra vonatkozó interpretációja, és ezt az értelmezést mennyire befolyásolják azok a társadalmi és pedagógiai kategóriák, amelyek el akarják helyezni a gyermeket bizonyos keretekben, sémákban.

A „Napsugár” alternatív intézményben küzdenek a kategorizálás ellen, és igyekeznek holisztikus módon szemlélni a tanulókat:

„ahol a gyermekeknek nem kell arcot, lelket, tudatot váltaniuk, ha átlépi [az iskola] küszöbét” (Nevelési program, 2006)

A hazai közoktatás több kategóriát is kínál a gyermekek csoportjainak értelmezéséhez: sajátos nevelési igényű tanuló, hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, tehetséges stb., ráadásul több ilyen kategóriához plusz finanszírozási, támogatási feltételek is járnak. Mindez pedig nem különösen kedvez a sokszínű gyermeki személyiség, identitás megtapasztalásának. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy egy személyközpontú iskola, ami az egyéni szükségletek figyelembe vételét tartja pedagógiai kiindulópontjának, hogyan tud enyhíteni ezeken a kategóriákon.

E problémakör többek közt abban gyökerezik, hogy amíg az iskola önértelmezésében az a fontos, hogy az egyéni szükségletekre figyelve differenciáltan neveljen-oktasson, addig a helyi környezet alapvetően a „gyógyosok” iskolájának tartja őket (pedagógusinterjú 1.), ahogyan a vezető megjegyezte: lehet,

hogy ilyen speciális iskolaként jobban is kellenénk a közösségnek, jobban el is fogadnának minket (vezetői interjú 2.). *Kérdés, hogy kell-e, s ha igen, hogyan kell küzdeni az iskolának e kategorizálás ellen?*

Az iskolán belül a meginterjúvott pedagógusok mind hangsúlyozták az iskola személyközpontú szemléletét és az egyéni szükségletekre való építést, tehát gondolkodásukban messze eltávolodtak e leegyszerűsítő és stigmatizáló kategóriáktól. Amikor azonban a gyerekeket, az osztályt jellemezték nekünk, többször előkerült az SNI, a „diszes” kategória mint meghatározó jellemzője a diákoknak. De e kategóriákat sokszor tudatosan nem tartják annyira fontosnak az iskolában, például az egyik SNI-s tanulójukat értelmi fogyatékosnak diagnosztizálták, de ők a nehézkes kommunikáció ellenére nem gondolják ezt, sőt inkább azt emelték ki, hogy a helyzet (s akkor ebbe beleértették a család szükségleteit is) sokkal bonyolultabb ennél (vezetői interjú 2.). S ami különösen fontos, hogy a diákok maguk sem látják e kategóriákat megváltoztathatatlanak: felső tagozatban például az egyik fiú úgy nyilatkozott, hogy van a jobb és a gyengébb matekcsoporthoz, egy lány pedig kijavította, hogy az egyik csoport csak lassabban halad; a gyerekek egy másik esetben pedig úgy fogalmaztak, voltak diszlexiások nálunk, de már teljesen normálisak, az év végén mindenki egy szinten volt, s kész voltunk a tananyaggal (fókuszcsoporthoz interjú).

A **személyközpontú hozzáállást**, s ennek kapcsán e **merev kategóriák lebontását** érzékeltük továbbá abban is, ahogyan a diákok az elfogadásról beszéltek: „sokféle gyerek van itt, nem utasítanak el, s mi is megtanuljuk elfogadni a többieket – ilyen az iskola” (fókuszcsoporthoz interjú). De a pedagógusinterjúkban visszatérő elemek hangsúlyozásában is: az iskolára jellemző az őszinteség, azaz nem kell különböző tanulói álarcot hordaniuk a diákoknak, ahogyan a gyerekek nyíltan beszélhetnek, hallathatják saját hangjukat, véleményüket (pedagógusinterjú 1. és 2.), vagy ahogyan a diákok részt vehetnek a különböző viselkedések, hozzáállások értelmezésében, értékelésében, s ez alapján közös szabályokat is hozhatnak (vezetői interjú 1.). S természetesen a tudatos célok, alapelvek megválasztásában is fontos szerepet játszik a merev kategóriák, a változtathatatlan okok elutasítása, például amikor a gyermeki személyiség tiszteletét, a gyermeki viselkedés külső és belső okainak feltárását hangsúlyozzák, vagy amikor arra hívják fel a figyelmet, hogy „az SNI-gyerekek körében egyidejűleg tehetséggondozási feladatok is jelentkezhetnek” (Nevelési program, 2006).

(részlet a Napsugár Alternatív Általános Iskola reflektív albumából)

A Nagydunai gyógypedagógiai intézményben különösen is kihívást jelent a társadalmi kategorizálás, ami ellen igyekezik felvenni a küzdelmet az iskola:

Az iskolában dolgozó pedagógusok **tanulóképét** jelentősen befolyásolja az a gyógypedagógiai szemlélet, amellyel mindennapos munkájukat végzik. Az iskola pedagógiai programjában dominánsan jelenik meg a fejlődés, fejlesztés szempontja, ami azt jelzi számunkra, hogy az intézmény pedagógusai az ide járó diákokra nem mint sérültségük által determinált egyénekre, hanem esetlegesen bizonyos korlátok között, de mégis *fejlődőképes* gyerekekre, fiatalokra tekintenek. A fejlődésben, fejlesztésben különösen nagy hangsúlyt fektetnek a motivációra, s nem a diákok motiválhatóságára fókuszálnak (vagyis nem a diákra hártják a felelősséget), hanem következetesen figyelnek a pedagógus feladataira, arra, hogy mit tehet, és mit kell megtennie az adott diák motiválásáért. A fókuszcsoportos interjúból kiderül, hogy a tanulók ambivalensen élik meg azt, hogy ebbe az iskolába járnak. Nem kérdés, hogy szeretnek idejárni – többen többször is hangoztatták ezt az interjúban –, élvezik, hogy bátorítják őket, érzik, hogy a hétköznapi életben is hasznosítható ismereteket, tudást szereznek, sikerélmény kötődik a tanulásukhoz, eredményesnek érzik magukat. Ugyanakkor felmerülnek bennük olyan kérdések, hogy: *„Átlagosan, normál iskolában lehet, hogy csak kettes alát kapnék azért, amiért itt 4-est, 5-öst.”* Az interjúvezető kérdésére, miszerint ezt a diák jónak vagy rossznak tartja, a válasz: *„Nem tartom annyira jónak, mert van, hogy megyek haza és a busznál találkozom valakikkel és mondják, hogy na, szevasztok speckosók.”*, ami érezhetően rosszul esik neki is, ki is mondja: *„Beletörődtem már. Tavaly már nem is érdekelt. Lehet, hogy speciális, de gyönyörű, hatalmas termek vannak, el lehet férni, lift is van.”* Az egész csoport egyszerre háborog, és hangzik el a kijelentés: *„Ez is ugyanolyan általános iskola, mint a többi, csak az intézmény neve más. Már nem speckó.”* A diákok által nem tudatosan, de megjelent önmaguk kategorizálása is: *„Könnyebb feladatokat kapunk, mint egy normális iskolában.”* és *„Vannak tanárok ebben az iskolában, akik arra szentelik az életüket, hogy ilyen gyerekeknek segítsenek.”* Mindkét fókuszcsoportos interjúrészletből kitűnik, hogy önmagukat a tanulók úgy határozzák meg, mint: 'ilyen gyerekek', akik nem egy 'normális' iskolába járnak, és a pedagógusoknak pedig 'arra kell szentelni' az életüket, hogy velük foglalkozzanak. Ez utóbbi egyfelől a tanárok egyfajta elköteleződését jelentheti a diákok fejlődésének támogatása iránt, másfelől azt az érzést keltheti, hogy a tanulók valamilyen szempontból az általuk 'átlagosnak' 'normálisnak' nevezett iskolától, gyerekektől eltérőnek

élik meg önmagukat. Az igazgatóval folytatott beszélgetések során kiderült, hogy törekvések vannak az integráció irányába, de az ilyen irányú nyitásra törekvés az intézmény helyi környezetben betöltött speciális helyzete miatt nehézségekbe ütközött és ütközik még ma is.

Az intézményben folyó pedagógiai munka igen pozitív benyomást kelt



a látogatóban, ahogy minket, kutatókat is magával ragadott mindaz, amit láttunk: „A meglátogatott történelemóráról elmondhatom, hogy életem legjobb órája volt, amit eddig láttam. Minta, etalon! Pedig sok órát látogattam meg már (talán ezerre is rúg a számuk...!) De ez az óra felépítettségében, az alkalmazott módszerekben, a diákok aktivitásában, a tanári hozzáállásban és tevékenységben pontosan olyan volt, mint amiről mi tanítunk az egyetemen. A diákok valóban mind részt vettek a tanulási folyamatban, valóban demokratikus volt a vezetés. A kiválóan végigvezetett kooperativitás lehetőséget adott az erőteljes differenciálásra, és az egyes tanulókra figyelő adaptivitás is tetten érhető volt. A folyamatos visszajelzés és a fejlesztő értékelés is jól működött. Az órán jól visszatükröződtek azok az értékek is, amiket koncepciónkban az adaptív-elfogadó iskolához kapcsolódóan megfogalmaztunk: alkalmazkodás, közösségiség, tanulásközpontúság, személyre szabottság, demokratizmus!” (kutatói reflexió)

Ugyanakkor jól érzékelhető volt számunkra az is, hogy a pozitív pedagógiai célok és alkalmazott módszerek, tanulásszervezési eljárások mellett a tanulói kategóriák is kifejezésre kerülnek a tanár-diák szituációkban. „Két problémát fogalmaznék meg az óra kapcsán: a) az egyik, hogy az autista kislányt egyszer úgy tűnt a többiek kinevetik, és erre nem reagált igazán a tanárnő; b) a másik, hogy érdekes kontrasztban láttam a tanár véleményét, aki az óra után utalt rá, hogy ezek a gyerekek nem olyan jó képességűek, nem tartanak ott, mint kortársaik stb., azzal a határozott benyomással, hogy a gyerekek nagyon okosak (többet tudtak sokmindenről mint én), és hogy nem nyújtanak egyáltalán rosszabb teljesítményt hasonló korú társaiknál, sőt... Ez a probléma messzebbre vezet. Talán az iskola speciális jellegéből adódóan a tanárok hajlamosak mint speciális gyerekekre tekinteni az idejárókra (a kategorizálás problémája), és ez megjelenhet – minden jószándék mellett is – abban, aho-

gyan őket látják, sőt abban is, ahogy a diákok magukat látják, mert a fókusz-csoportos interjú kapcsán szintén úgy éreztem, hogy a gyerekek ugyan magabiztosak, asszertívek, nyitottak stb. mégis magukat (mivel ide járnak!) némileg alulértékelik, vagy legalábbis besorolják a »nem olyan jól teljesítő«, »nem olyan ügyes«, »nem olyan okos«, a »kortásaiktól eltérő« kategóriákba.”
(kutatói reflexió)

(részlet a Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény reflektív albumáról)

A kategóriák hozzátartoznak mindennapi életünkhöz, hiszen meglévő sémáink segítenek számunkra abban, hogy hatékonyan észleljük az információkat, tapasztalatokat, s információfeldolgozásunk alapvetően a kategóriák létrehozásának kedvez. Vajon valóban meg kell kérdőjeleznünk mégis a kategóriákat? Miért? És miért fontos ez különösen a pedagógia oldaláról? Egyáltalán hogyan lehetséges ez, amikor maguk a törvények, az oktatáspolitikai iránymutatások, de még a neveléstudományi írások is kategóriákkal operálnak? A kategóriák talán rosszak, nem lehet éppen építő jellegük?

Fent két olyan példát láttunk, ahol az intézmény maga küzd az ellen, hogy a diákokhoz a társadalmi környezet címkéket, kategóriákat kapcsoljon. Ezeket nem tudnak változtatni, de talán más intézményeknél jobban látják, tapasztalják a bőrükön, hogy ennek milyen negatívumai vannak, és épp ezért arra törekednek, hogy az iskolán belül elkerüljék a címkéragasztást, és a személyekre fókuszáljanak. Messzire vezető és inkább e fejezet második részében tárgyalt kérdés, hogy mennyire lehet sikeres ez a stratégia, ha az iskola jellege magában hordozza ezt a kategorizálást, mint az ilyen szegregáló iskolákban.

További kérdés, hogy amikor annyira áthatják a kategóriák a mindennapjainkat és még a pedagógiai diskurzusainkat is, akkor hogyan lehet ezeket megkérdőjelezni? Hogyan juthat el erre egy intézmény? A kutatásunk során azt láttuk, hogy ez a legkevésbé reflektált értékdimenzió az összes közül az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában. Még a fent bemutatott intézményekben is azt tapasztaltuk, hogy bár érvényesül a személyközpontúság, a gyermeki sajátosságokra figyelés, mégsem lesz ez hangsúlyos része az intézményi önreflexiónak; nem reflektálnak arra sem, hogy hogyan konstruálódhatnak meg újra vagy új kategóriák, és hogyan kell erre szüntelenül figyelnie az iskolának. Ez látható például a második esetben, ahol az órát egyébként kiválóan vezető pedagógus értelmezésében beleesett reflektálatlanul az előtte már kárhóztatott kategorizálás hibájába – a kutatói reflexió szerint. De hogyan lehet a gyerekek között meglévő különbségeket mégis megragadni? Hogyan lehet elkerülni a sémák egyoldalúságát, és ezt a „természetes” visszatérést a sematikus elkülönítésekhez?

A fejezet további részében a különbségek és sajátosságok szempontjából fejtjük ki a kategóriák megkérdőjelezésének értékét, megfelelő értelmezési és elméleti keretet nyújtva a témához.

7.1.1. A TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK ÉS A GYERMEKKÉP

Fontos kiemelni a különbözőségeik értelmezésének, „kezelésének” módját az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában. Megfogalmazásunk épít a szociális konstrukcionizmusra, konstruktivizmusra és a kritikai pedagógiára. Ezek fényében a **tanulók közötti különbségek** egyrészt fontosak: sokszor köthetők bizonyos társadalmi helyzethez, csoportokhoz, kisebbségekhez, kultúrákhoz. Kiemelkednek ezek közül a társadalmilag elnyomott, kirekesztett csoportok, a korábban már felsorolt ún. „új csoportok” (2.2.2. alfejezet), a különféle kultúrákhoz tartozó tanulói csoportok. Ezek a fenti besorolások is kategóriák természetesen, amelyek fontos szerepet töltenek be a tanulókkal kapcsolatos értelmezésekben és a pedagógiai gyakorlatban is.

Másrészt azonban az így különbségként megjelenő kategóriák mindig társadalmi konstrukciók, és ezért relativizálандók is, mert megmerevedve akár épp a kirekesztést, elkülönítést is szolgálhatják. Sőt a ma egyébként divatos „mátság” retorikája elhalványíthatja a konfliktusok, az egyenlőtlenségek mélyebb kérdéseit is. A diverzitás és mátság a kritikai pedagógia megközelítésében – ahogyan erre már az identitás kapcsán utaltunk (lásd 3. fejezet) – nem önmagában vett érték. A tanulókra nem annyira különbségeik szerint jó tekinteni a mi adaptív-elfogadó koncepciónk szerint, hanem egyediségükben, és ugyanakkor társadalmi-közösségi beágyazottságukban. Ez azt jelenti, hogy nem jó a különféle tényezőket (mint pl.: hátrányos helyzetű tanulók) lényegi, valamiféle adott elemekként kezelni. Ezek valójában mindig egy társadalmi-diszkurzív-értelmezési hálóban létrejövő néha hasznos, néha ártalmas, de mindenképp *relatív és dinamikusan változó sémák*, ahogyan épp elbeszéljük a társadalmi történeteket, és benne a szereplőket. Épp ezért újra és újra szükség van a kategóriák lebontására is. Ezek ugyanis sokszor hatalmi alapon konfigurálódó fogalmak, melyek a besorolási alapon működő rejtett kontroll eszközei lehetnek. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában végső soron nem a különbségek, az eltérések válnak lényegessé, hanem az egyes gyerekek **különbözősége, sajátosságai és a közösségben betöltött szerepe**. Minden egyes tanulóra önálló identitással rendelkező egyénre, önálló személyiségre³³ tekintünk, akinek különféle, a változó kontextusokban változó erősségei és gyengéi lehetnek, teljesen elkerülve egy normatív értelmezést pedig: általában *tulajdonságai, sajátosságai* lehetnek, miközben bonyolult társadalmi-hálózati-közösségi térben konstituálódik meg a személyisége. A személyiségre nem úgy tekintünk, mint valami esszenciálisan adotról, hanem mint szintén egy megkonstruált valóságra, akár csak az identitás (vö.: 3. fejezet). És itt most a tanulónak kifejezetten az iskolai pedagógiai folyamatban értelmezett személyiségéről van szó. Erre koncentrálnak: a róla kialakult pedagógiai, iskolai képre, amely mögött pedig a **gyermekkép** áll.

33 A személyiség szót itt nem a pontos pszichológiai fogalom értelmében használjuk, hanem a pedagógiai gyakorlatban is használt kifejezésként, az egyéni cselekvések mögötti „összetett valóság” értelmében; hangsúlyozva a személyiség reprezentáló, konstruált jellegét (vö.: a görög proszopon [személyiség] kifejezés eredetileg a színház maszkot jelentette): tehát amiben a szubjektum reprezentálódik, megmutatkozik és értelmeződik.

A kategóriák átértékelése mögött tehát egy mélyebb kérdés, a gyermekképé áll. A gyermekkép – az, ahogyan a gyermekre tekintünk, értelmezzük – meghatározó kiindulópont a mindennapi pedagógiai koncepciókban, amelyek aztán a pedagógiai cselekvést is meghatározzák. A szociális konstrukcionizmus megközelítésére építve pedig elmondhatjuk, hogy az újabb pedagógiai felfogás szakít a hagyományos egységes gyermekkor értelmezéssel, ahol a fejlődési határokat életkori sajátosságokhoz kötik, ahol a gyermeket a felnőtteket kétféle nélkül követő lényként értelmezik, kevés ismerettel, racionalitással és még kevesebb önállósággal, akit a társadalom idősebb tagjainak kell a felnőtt létformára megtanítania. Ezzel szemben többféle gyermekkép él, és ez a fenti normatív megközelítés már egyre kevésbé tud adaptív lenni a mai társadalomban (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

Ezzel szemben koncepciónk által szeretnénk előmozdítani, hogy az adaptív-elfogadó iskola találja meg a saját gyermekképét, reflektáljon a tevékenységei mögött rejlő rejtett gyermekképekre, és végül, hogy az alábbi gyermekkép körvonalalaival kapcsolatban tegye fel a kérdéseit. Az adaptív-elfogadó koncepció gyermekképe elsősorban a hagyományos pedagógiai gyermekképeket problematizálja. A passzív, befogadó jellegű még mindig sokszor kurrens képpel szemben a gyermek aktív résztvevőként is elgondolható, aki nemcsak saját tanulásának a részese, alakítója, konstruálója, hanem az iskola közösségének is. Az adaptív gyermekkép – ahogyan ez már szintén látszik – megbontja a kategorizációkat, és az egyik sajátossága a nyitottság, a szüntelen újraalkotás lehetősége, a gyermeki identitások folytonos változásának elfogadása, megértése. Ez nem zárja ki, hogy figyeljen a gyermekek identitásának különböző elemeire, a közösséghez tartozására.

7.1.2. EGYÉNI SAJÁTOSÁGOK

A továbbiakban szeretnénk szempontokat adni a gyermekkép átértékeléséhez az **egyéni sajátosságok** fogalmának kiemelésével, és további szempontokat mutatni arra vonatkozóan, hogyan lehetnek ártalmasak és ezért leépítendőek a kategóriák.

Meglepő lehet, hogy nem gyermeki szükségletekről, hanem egyéni sajátosságokról beszélünk, hiszen az „gyermeki szükséglet” és a „sajátos nevelési igény” mind a hazai, mind a nemzetközi gyakorlatban gyakran alkalmazott kifejezések. Mégis úgy gondoljuk, hogy érdemes e fogalmak mögé néznünk, ahogy eddig is tettük, a konstrukcionista és kritikai pedagógiai gondolkodásmódot követve. Nemcsak azért, mert sok más pedagógiai terminushoz hasonlóan a sajátos nevelési igény és a szükséglet fogalmát is a kiüresedés veszélye fenyegeti (úgy alkalmazzák a pedagógusok a gyakorlatban, hogy egészen különböző tartalmakat és nézeteket társítanak hozzá), hanem azért is, mert mint deklarált kategória megmerevedhet, ez pedig a pedagógiai repertoár beszűküléséhez és a fogalom létrejöttét indokoló elvek (például méltányosság, egyenlőség) félreértelmezéséhez vezethet. Erről bővebben a fejezet következő részében lesz szó.

A gyermeki szükségletek általánosabb értelmezésével gyakran találkozunk a pedagógiai szakirodalomban és a tanulók támogatására irányuló törekvésekben, projektekben. Példa erre az adaptív-elfogadó iskola koncepciója szempontjából az egyik legfontosabb előzménynek tekinthető projekt, mely a MAG, azaz a Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás címet viseli, melynek célja, hogy „az általános iskolákat minden gyermek számára az eredményes tanulás helyszínévé fejlessze, különös tekintettel a társadalmi kirekesztődés veszélyének kitett, hátrányos helyzetű diákokra” (Bognár, 2005. 75. o.). A MAG-projektben a korrigáló pedagógiai megoldások helyett az alkalmazkodó tanulásszervezést részesítették előnyben, melynek értelmében „nem az a lényeges, hogy segítsünk a gyerekeknek felzárkózni a többiekhez, hanem olyan tanulási situációk felkínálása, amelyben a tanulók önmaguk lehetnek” (Lénárd és Rapos, 2004. 9. o.). Ez az alkalmazkodó tanulásszervezés arra épít, hogy a pedagógusok elfogadják és megértik a tanulók közötti különbségeket, és a nevelési-oktatási folyamat során a tanulók három **alapvető szükségletére** összpontosítanak:

- valahova tartozzék, fontos legyen, számítson valakinek (*kapcsolat*);
- képes legyen megcsinálni valamit, hihessen magában (*kompetencia*);
- önálló legyen, tudja szabályozni, irányítani saját cselekedeteit (*autonómia*).

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója szempontjából ez az egyetemes szükséglet-értelmezés azért is érdekes, mert bár szükségleteket azonosít, mégis egy holisztikus megközelítéssel teszi ezt. A három alapvetőnek tekintett szükséglet továbbá jól összekapcsolható az általunk e tanulmányban többször is kiemelt értékekkel és alapelvekkel: *a)* a kapcsolat mint szükséglet a társas konstruálás és a közösségekben való gondolkodás, *b)* a kompetencia, a tanulásközpontúság, a változási folyamatok, *c)* az autonómia pedig az identitás sokszintű értelmezésének szempontjait hangsúlyozza számunkra (vö.: Luc, van Wim és Jos, 2008; Lénárd és Rapos, 2004). A MAG mint az adaptív pedagógiai szemlélet elterjesztésére irányuló törekvés a koncepciónk szempontjából az egyik legjelentősebb előzménynek tekinthető, ezen túlmenően pedig azért képvisel fontos kiindulási alapot számunkra, mert a szükségletek társas aspektusát is kiemelve a gyermeki individuumban környezetben ágyazottságát hangsúlyozza.

A szükségleteknek az (gyermeki) individuumban jellemzőiként való értelmezése a pszichológiából eredeztethető, míg a **sajátos nevelési igény fogalmát**, amely erősen támaszkodik a szükségletekről alkotott pszichológiai elméletekre, a gyógypedagógiának tulajdoníthatjuk. A fogyatékosság sokak által megbélyegzőnek talált kifejezésének meghaladására és a gyógypedagógiászóhoz kötődő negatív konnotációk elkerülésére szolgáló reformelképzelések talaján született világszerte a „sajátos nevelési igény” kifejezés (*children with special educational needs, special needs education*) (Heward, 1996), melyet 2003 óta a magyar közoktatási törvény is alkalmaz „sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók” megfogalmazással. Az minden bizonnyal elmondható, hogy a „sajátos nevelési igény” fogalma alapvető szemléletbeli különbséget tükröz a korábbiakhoz képest, melyben már megjelenik a szociális nézőpont figyelembe vétele is. A sajátos nevelési igény kifejezés tehát alapvető szemléletváltást jelent több szempontból is:

- olyan általános elnevezés, amely kerüli a fogyatékosági kategóriákat és azok súlyosságát;
- átfogóbb, mint a fogyatékoság kifejezés, hiszen nem kizárólag az organikus károsodásra és ahhoz kapcsolódó ellátásra fókuszál, hanem mindenféle pedagógiai támogatást magában foglal;
- nem a személyből eredő deficitre, képességhiányra helyezi a hangsúlyt, hanem a gyermeki individuum kerül a középpontba;
- nem a defektológiai, hanem ökológiai oldalról közelíti a gyermekhez.

Jól látható ebből a felsorolásból, hogy a sajátos nevelési igény fogalma mögött több, az adaptív-elfogadó koncepció szempontjából értékes gondolat húzódik meg. A gyermek holisztikus értelmezésére való törekvés és a (jelen esetben elsősorban a negatív asszociációkat eredményező) kategóriák alkalmazásának elutasítása olyan elvek, amelyek jól harmonizálnak a koncepciókban megfogalmazott értékekkel. Mégis, azt kell mondanunk, hogy a sajátos nevelési igény mint gyógypedagógia eredetű fogalom, túlságosan szűken értelmezi a tanuló sajátosságait, amikor azokat leginkább a problémákhoz, nehézségekhez, hátrányokhoz kötötten kezeli (vö.: a MAG-projekttel, amelyben a korrigáló pedagógiai támogatás helyett az alkalmazkodó tanulásszervezést helyezik előtérbe). Ugyanakkor törekvéseiben feltétlenül újat jelent és jelzi a szemléletváltást a nevelési-oktatási folyamatban.

A tanulókkal kapcsolatban értelmezett szükségletek számos pedagógiai stratégia, koncepció alapját képezik; az egyik ilyen a *személyre szabott tanulás* elmélete és gyakorlata (lásd 5.2. alfejezet), amely a tanulói szükségletekre építi fel a választási lehetőségeket. Milliband (2006) a személyre szabott tanulás alappillérei között említi az egyéni sajátosságok (erősségek és fejlesztendő területek) megismerésére irányuló fejlesztő értékelést, továbbá az egyéni szükségleteket figyelembe vevő tanítási és tanulási stratégiák alkalmazását, valamint a választható tanulási utakat biztosító tervezést. Ebben a megközelítésben azt láthatjuk, hogy a szükségletek, erősségek, fejlesztendő területek azok a tanulói sajátosságok, amelyek a személyre szabottság megvalósításában kiindulópontként szolgálnak. Az azonban, hogy a tanulók választása („saját hangja”) is része a személyre szabottságnak, egyrészt a tanulói sajátosságok szélesebb körét feltételezi a pedagógiai folyamatban, másrészt a tanuló saját értelmezését, énképét, identitását helyezi a középpontba, lehetővé téve ezáltal és orientálva a tanulót arra, hogy azon sajátosságai alapján válasszon, amelyeket ő tart fontosnak (még ha azok nem is tekinthetők a legjobb választásnak az adott feltételek között). Ezek természetesen lehetnek és gyakran valóban szükségletek, erősségek vagy fejlesztendő területek, más esetben pedig a tanuló például az alapján választ, hogy mi érdekli őt, vagy mit tart értékesnek környezete (családja, kulturális közössége, kortárs szubkultúrája).

Fontos megemlíteni még, hogy a *szükséglet* szó olyan neveléstörténeti és pszichológiai hagyományra támaszkodik, amely az emberi személyiséget – értelmezésünk szerint szűken – a megragadható „hiányok” és betöltésük felől közelíti meg. A szükséglet vagy az igény tehát nézetünk szerint jóval szűkebb repertoárját öleli fel a gyermeki tulajdonságoknak, és azt

a feltevést implikálja és erősíti, hogy a gyermeknek csak a szükségletei és igényei lehetnek fontosak pedagógiai szempontból, más sajátossága nem vagy kevésbé. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a gyermeket sajátosságokkal jellemezzük, mégpedig azért, mert úgy gondoljuk, ez az a megfogalmazás, ami a leginkább tükrözni képes a holisztikus gyermek-képet.* Ez a neutrális fogalom szűkebb területen, tanulási sajátosságokként értelmezve, már sikeresnek bizonyult olyan terminológiai problémák feloldására, amely a „szükséglet”, „igény” pedagógiai alkalmazásához hasonló módon, az értelmezések zavaró sokféleségében nyilvánult meg (vö.: Kálmán, 2009). Az általunk körvonalazott adaptív-elfogadó iskola koncepciója tehát a szükséglet, igény jelentésénél lényegesen komplexebb gyermekképpel rendelkezik, és *a gyermeket holisztikus lényként kezeli, akinek saját választásai és önmagáról alkotott elképzelései a nevelési-oktatási folyamat szerves részét képezik.* Például a roma tanuló esetében, lehetséges úgy értelmezni az identitását, hogy „igénye” vagy „szükséglete” van arra, hogy az önazonosságát elfogadják, de ez jól láthatóan szűk megközelítés. Termékenyebb úgy tekinteni az etnikai hovatartozására, mint egy sajátosságra az identitásában. Ő roma, ez az, ami őt részben meghatározza. Ha csak szükségletként értelmezzük sajátos hátterét, azt gondolhatjuk, hogy vágyik rá, hogy megmutassa magát az osztályban, iskolában mint roma. Valójában azonban nem feltétlenül van igénye arra, hogy önmagát bármilyen értelemben, bármilyen sajátossága szerint „megmutassa”, sokkal inkább azzal teszünk neki jót, ha a sokszínű közösség egyik tagjának tekintjük, aki például magas, lány, szereti az epertortát, diákönkormányzati képviselő, a kosárcsapat tagja, izgul, amikor természetismeretből felelnie kell, szerelmes egy fiúba a párhuzamos osztályban – és roma. Az adaptív-elfogadó iskolákba járó gyermekekről ezért úgy gondolkodunk, mint akik *számtalan, tartósan és ideiglenesen jellemző sajátossággal bírnak, amelyek egy-egy pedagógiai szituációban kiemelkedhetnek, különösen fontossá válhatnak, de eredendően nem tekintjük egyiket sem fontosabbnak (jellemzőbbnek) a másikkal.* Az adaptív-elfogadó iskola pedagógusai ugyanis pontosan értik, hogy ha bizonyos sajátosságokat indokolatlanul kiemelnek a többi közül, azzal sztereotípiákat, előítéleteket alakíthatnak ki vagy erősíthetnek fel az iskola egyes szereplőiben, és ez stigmatizálódáshoz is vezethet. Másrészt azért is hasznos a gyermekekre mint sokféle – az adott szituációhoz, környezethez kötődően értelmezhető – sajátossággal rendelkező individuumokra tekintenünk, mert ez jelentheti az alapját azoknak a pedagógiai eljárásoknak, amelyek a gyermekek sajátos tanulási útjuk támogatására irányulnak (lásd alább a tanulási környezettel kapcsolatban írottakat).

Bár a fentiekben áttekintettük, miért jelent előrelépést a sajátos nevelési igény³⁴ terminus a fogyatékosághoz képest, mégis ki kell emelnünk a meghatározásból mint mereven kezelt kategóriából eredő veszélyt is. Úgy gondoljuk, hogy a *tanulók jellemzésére használt,*

34 Itt nem tértünk ki az igény és szükséglet szavak használatának problematikájára. A törvényben igény szerepel, de ez félrevezető lehet (mintha magának a személynek lenne vagy lehetne igénye, igényt tarthatna a nevelésre), és szerencsésebb az angol need szó szükségletként fordítása (amely kiemeli, hogy neki szüksége van a nevelésre, és így joga is).

de mereven (például diagnózishoz kötöten, törvényi előírások mentén) *értelmezett kategóriák nemcsak, hogy könnyen stigmává válhatnak a tanuló életében, de a pedagógiai gyakorlat szempontjából is károsak lehetnek.* Ilyen, a gyakorlat szempontjából is negatív következményekkel járó kategorizációs problémákat a gyógypedagógia nem túl távoli múltjában is találhatunk, elég, ha csak a „fogyi”, „gyógyó”, köznyelvben élő (talán még ma is élő) kifejezéseire gondolunk. Úgy véljük, hogy a „sajátos nevelési igény” szemléletében és tartalmában is sokkal pozitívabb fogalom, amely jelentős szemléletváltást jelent a gyógypedagógiában, mégis úgy tűnik, hogy kezd kiüresedni ez a terminus, és változatos elvek mentén történő alkalmazása a pedagógiai gyakorlat beszűkülését eredményezheti. De hozhatunk példát a tanulókat jellemező kategóriák problémáival kapcsolatban a gyógypedagógián kívüli területről is, hiszen ugyanilyen aggályos a „halmazottan hátrányos helyzetű” fogalom használata is. Igaz, hogy mind a „sajátos nevelési igényű tanulónak”, mind a „halmazottan hátrányos helyzetű tanulónak” minősítés egyértelmű kritériumokhoz kötött, azokat a pedagógusok a nevelési-oktatási folyamatban általában nem tudják kellően árnyaltan értelmezni, és nehezen tudnak adekvát támogatási eljárásokat építeni a tanulók e kategóriákba történő sorolására. Az ilyen kategóriák alkalmazása tehát akkor vezethet a pedagógiai gyakorlat beszűküléséhez, ha a pedagógusok egyféle értelmezést (például a diagnózis vagy a törvényi megfogalmazás alapján) társítanak például a „sajátos nevelési igény” fogalmához, és ha az egyféle értelmezés alapján egyféle tanulási utat ismernek és ajánlanak fel az adott gyermek esetében.

Mindaddig tehát, ameddig az „SNI-sség” vagy a „három H-sság” a pedagógiai gyakorlatba értelmezetlenül és reflektálatlanul kerül be, nem várhatjuk, hogy a tanulókról holisztikus képpel rendelkezzenek a pedagógusok, az intézmények. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában ezért azta felfogást képviseljük, hogy a problémák, hátrányok, nehézségek – bármilyen jelzöt is társítunk hozzájuk, legyenek akár tanulási vagy társadalmi eredetűek – egyéni sajátosságként értelmezhetők, s mint ilyenek, a tanulás, változás lehetőségét rejtik magukban.* A tanulás, változás lehetőségét látjuk ezekben a sajátosságokban még akkor is, ha olyan jellemzőkről van szó, amelyeket a gyermek nem tud befolyásolni. Gondolhatunk például a mélyszegénységből érkező tanulóakra, akik családjuk anyagi helyzetén biztosan nem tudnak változtatni, de azon igen, hogy ők ehhez hogyan viszonyuljanak, miként viselkedjenek akkor, amikor ez a sajátosságuk előtérbe kerül egy helyzetben, diskurzusban: megtanulhatják kezelni a konfliktusokat, sértődés vagy agresszivitás helyett kiállhatnak önmagukért, és vállalhatják származásukat, családjukat.

Problémásnak látjuk továbbá a diagnózisközpontú gondolkodást a pedagógiai gyakorlatban (melyet egyébként nemcsak a tanulókkal, hanem az intézményekkel kapcsolatban is gyakran használnak). Pedagógiai diskurzusokban a tanulók jellemzése kapcsán gyakran esik szó a diagnózisról és a diagnosztizálásról, amit tévútra vezető gyakorlatnak tartunk. A diagnosztikus gondolkodással az a baj, hogy a merev, megbélyegző kategóriák alkalmazását preferálja és elfogadja, és ahogy fentebb kifejtettük, a tanulókra alkalmazott kategóriák alapján a tanulási utak erősen leszűkült repertoárját ismeri fel. *Ezért az adaptív-elfogadó iskola*

koncepciójában, a kategóriamentesség értékét alapul véve, elutasítjuk a diagnózisközpontú gondolkodást, és a tanulók jellemzését kizárólag komplex, pedagógiai megismerési folyamat eredményeként tudjuk elfogadni.

Ahogy már kiemeltük, a merev kategóriák használata azért is megkérdőjelezhető, mert a kategóriák mindig társadalmi konstrukciók, s mint ilyenek, megmerevedve akár épp a kirekesztést, elkülönítést is szolgálhatják. Ezért az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában *a tanulókra a maguk egyediségében (és nem csak vagy nem elsősorban különbségeikben) és társadalmi-közösségi beágyazottságukban tekintünk, akiknek különböző helyzetekben és kontextusokban más és más sajátosságai lehetnek pedagógiai szempontból relevánsak.*

7.1.3. EGYÉNI TANULÁSI UTAK ÉS A TANULÁSI KÖRNYEZET

Az adaptív-elfogadó iskolában, ahogy fentebb kifejtettük, a tanulókat minden sajátosságukkal együtt fogadják el és tekintik értékesnek a közösség számára. Arról azonban még nem ejtettünk szót, hogy hogyan történik ez az elfogadás a tanuló szempontjából, milyen az a tanulási környezet, ami támogatja a tanulót ebben a folyamatban. A pedagógiai tevékenység mikéntjéről szeretnénk itt írni, de nem a szokványos módon, a tanulósszervezést, a tanulási, tanítási és nevelési módszereket előtérbe állítva. Ahogy már írtunk róla, nem hiszünk abban, hogy konkrét recepteket lehetne adni a tanulói sajátosságok (esetleg problémák) alapján, ezért nem fogadjuk el a módszerfetiszizmus szemléletét, amely egyedül a módszerekben látja a pedagógiai helyzetek megoldását. E helyett abban hiszünk, hogy a gyermekek egyéni tanulási útjának támogatása az adaptív pedagógiai gyakorlat megvalósulásának egyik leghatékonyabb módja.

Elsőként tisztázni szeretnénk, miért **egyéni tanulási útról** írunk, miért nem fejlődésről. A gyermekről szóló kutatások megkérdőjelezzik az általános fejlődés létét, azzal indokolva, hogy nincs egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld melyik pontján, milyen társadalmi környezetben fejlődik, milyen társadalmi viszonyok között nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a sajátját (vö.: Golhofer és Szabolcs, 2005). Nézetünk szerint a gyermek egyéni konstrukcióit a fejlődés önmagában nem teremti meg, csak támogatja. A gyermek egyéni konstrukciói csak aktív tanulási folyamat eredményeként születhetnek meg, és ez az aktív tanulási folyamat társulhat ugyan a fejlődéshez, de önmagában a fejlődés nem hozza a tanulót aktív szerepbe. A fejlődés a tanulótól függetlenül is végbemehet, ezért benne rejlik a passzivitás lehetősége is. A tanulói aktivitás egyik fontos megnyilvánulási formája a tanuló választása, amit a személyre szabott pedagógia tárgyalásakor már kifejtettünk (lásd 5.2. afejezet). Az általunk idézett tanulmányban Miliband (2006) a tantervi választás szerepét emeli ki, azaz arra utal, hogy már a tanulási tartalmak tervezésekor szempont kell, hogy legyen a választási lehetőség biztosítása. Ezzel a megállapítással szoros összefüggést

mutat a tantervi rugalmasság kérdése is, amelyet a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív nevelésével-oktatásával kapcsolatban is kiemeltünk (lásd 7.2. alfejezet). Úgy tűnik tehát, és ezt az adaptív-elfogadó iskola koncepciója szempontjából is fontosnak tartjuk, hogy a tantervi rugalmasság és ezen belül a tanulók választási lehetőségeinek biztosítása a tanulási környezet alapvető tényezőit jelentik.

Mi is az a tanulási környezet? A tanulási környezet nemcsak fizikai aspektusokat tartalmaz, hanem a kontextus társas, emocionális és környezeti aspektusait is (vö.: például Benavides, Dumont és Istance, 2008). A tanulási környezettel kapcsolatos legfontosabb elvárás, hogy támogassa a tanulást és a tanulót a nevelési-oktatási folyamat során. Koncepciónk szempontjából ez a **támogató tanulási környezet** több tényezőtől tevődik össze; ezekből a teljesség igénye nélkül azokat hozzuk példaként, amelyeket a legalapvetőbbnek tartunk az adaptív szemlélet megvalósítása érdekében, a tanulásközpontú szemléletre fókuszálva:

- a tanulók választási és döntési lehetőségeinek megteremtése már a tervezés szintjén;
- kihívást jelentő tanulási helyzetek, feladatok alkalmazása;
- közös tudáskonstrukcióra építő tevékenységek, tanulóközösségek létrehozása, illetve kialakulásának ösztönzése;
- a tanulást és a tanulók önreflexióját támogató értékelés és visszacsatolás alkalmazása.

Ezeket az összetevőket hagyományos értelemben véve a tanulásszervezés szempontjainak tekinthetjük, de semmiképpen sem olyan módszereknek, amelyek kontextustól és tanulótól, pedagógustól függetlenül adaptív pedagógiához vezetnek. Természetesen a tanulást támogató környezetnek ennél jóval több komponensét kell végiggondolnunk ahhoz, hogy valóban adaptív környezetet alakíthassunk ki az intézményekben, ahogy ez a többi fejezetből ki is derül az olvasó számára.

Végezetül egy olyan szempontra is fel szeretnénk hívni a figyelmet, ami a hazai gyakorlatra kevésbé jellemző, amikor a tanulók sajátosságairól gondolkodunk. A tanulási környezet ugyanis csak akkor lehet támogató, ha *megérti a gyermeket magát és a kulturális közegét*. Sok lelkes, elhivatott, gyermekközpontú pedagógiai elveket valló pedagógusnál tapasztalhatjuk, hogy a legjobb szándékai ellenére sem érti meg azt a kulturális közeget, amelyhez a gyermek tartozik, amely identitását meghatározza. Ahogy erre Thompson (1991/2007) egy előadásában felhívja a figyelmet: „Az iskolák és a diákok otthoni kultúrája közötti összeütközés kétféle módon valósul meg. Amikor jelentős különbség van a gyerek és az iskola kultúrája között, a tanárok könnyen félreértik a tanulók szándékát, rosszul mérik föl rátermettségüket, képességeiket annak következtében, hogy különböző nyelvet használnak, más minták szerint kommunikálnak. Másodsor, amikor fennállnak a kulturális különbségek, a tanárok olyan pedagógiai stílusban magyaráznak és/vagy fegyelmeznek, amelyek teljesen szokatlanok az adott közösség normáihoz képest” (i. m. 113. o.). Ezért az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában különösen fontosnak tartjuk, hogy az intézmény és a pedagógusok

az egyéni tanulási utakat oly módon biztosítsák a gyermek számára, hogy megértik őt és a kulturális identitását. Ez ugyanis éppolyan fontos sajátossága a tanulónak, mint bármely más jellemzője, amely a nevelési-oktatási folyamat adott kontextusában különös relevanciával bírhat (pl. beás cigány tanulók, akiknek egyes iskolákban segítenek a kétnyelvűségből fakadó problémák és erősségek kezelésében vagy Norvégiában a bevándorlók, akiknek az anyanyelvükön biztosítanak oktatást több iskolában), ahogy erre korábban részletesebben utaltunk (vö.: 3. fejezet).

A fentebb bemutatott érveink alapján összegzésül szeretnénk megfogalmazni, nézünk szerint milyen tanulóképpel kellene rendelkeznie az adaptív-elfogadó intézményeknek – fenntartva korábbi megállapításunkat is, hogy minden intézménynek jó megfogalmaznia a saját (rugalmas!) gyermekképét is:

- *A tanulóról nem szükségletei, hanem változatos, nem csak a problémákkal, hátrányokkal összefüggő sajátosságai alapján gondolkodnak.*
- *A tanulók identitásának alakulását, kifejeződését a pedagógiai folyamat lényeges részének tartják.*
- *Kerülik a kategóriák alkalmazását a tanulók jellemzésére.*
- *A tanulók jellemzését nem diagnosztizálási, hanem pedagógiai megismerési folyamatnak tekintik.*
- *A tanulókkal kapcsolatban értelmezett problémákra, nehézségekre, hátrányokra mint tanulási, változási lehetőségekre gondolnak.*
- *A tanulót aktív szereplőnek tekintik, akinek saját hangja, saját választásai, döntései vannak.*
- *A tanulókat egyediségükben, de a közösségeikben ágyazottan, a társadalmi-kulturális környezetüket is figyelembe véve szemlélik.*
- *Pedagógiai tevékenységüket a tanulók egyéni tanulási útjainak támogatása alapján szervezik.*

7.2. AZ INKLUZÍV SZEMLÉLET³⁵

A kategóriák megkérdőjelezésének értékéhez szorosan kötődik az inkluzív szemlélet, mely a tanulók befogadásának és elfogadásának – a neveléstudományban ma erőteljesen jelenlévő – értelmezési keretét adja. A mi számunkra, ahogy ez a címből is látszik, az inklúzió elsősorban szemléletet jelent, tehát interpretációt; erre épül aztán egyfajta pedagógiai, sőt társadalmi gyakorlat. Ha a fogalomnak ezt az értelmezését hangsúlyozzuk, talán érthetővé válik, hogy miért is elfogadható és szolgálhat jó példaként, ha egy szegregált gyógypedagógiai intézményből hozunk mégis példát az alfejezet elején.

Az iskola alapvetően **szegregált intézményként sajátos nevelési igényű gyermekkel, fiatalokkal foglalkozik**, ahogy ez az Alapító okiratban (2008) is megjelenik, és a szakfeladatok között tételesen is olvasható. Az iskola több területen is küzd azért, hogy ne szegregált intézményként tartsák számon, de e téren eddigi törekvéseik sikertelennek bizonyultak (nem derült ki számunkra, hogy ezekben a törekvésekben milyen támogató szerepe volt vagy lehetne a fenntartónak). Noha hivatalosan szegregált intézmény, EGYMI-ként is mindent megtesz annak érdekében, hogy az inklúzió, a befogadás és elfogadás szemléletét terjessze, valamint ennek megvalósításában a nevelőtestületben felhalmozott szakmai kompetenciák segítségével módszertani segítséget is nyújtson. Ebbe a kifelé nyitási törekvésbe illeszkedik az iskola rég áhított terve, hogy egy kevésbé bonyolult és az intézmény pedagógiai szemléletéhez jobban illeszkedő nevet válasszanak. Ahogy az első vezetői interjúból megtudtuk,



a nevelőtestületnek a közös beszélgetések alkalmával a Vadvirág névre esett a választásuk, mert, ahogy az igazgatónő elmondta: „A mi gyerekeink egy része hátrányos helyzetű, fedezzük fel őket – kincsek vannak bennük, még nemesíteni lehetne, gondozni, ápolni..., de maradhat vi-

35 Ehhez az alfejezethez felhasználtuk a másik kutatócsoport eredményeit és tanulmányait:

Koczor Margit – Németh Szilvia (2009): Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák (háttér tanulmány). (tamop311.ofi.hu/6-6-2-km-nsz-inkluziv; utolsó letöltés: 2010. augusztus 27.)

Koczor Margit – Németh Szilvia (2010a)– Arany Erzsébet (alkotó szerk.): Az inkluzív iskola koncepciója. Nemzetközi megközelítések és értelmezések. Elemző tanulmány. (<http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=2262>; utolsó letöltés: 2010. augusztus 27.)

Koczor Margit – Németh Szilvia (2010b): Az inkluzív iskola koncepciója. Nemzetközi megközelítések és értelmezések (összegző tanulmány). Kézirat.

rág, maradhat olyan, amilyen.” A névváltoztatást mindannyian támogatták volna, tervük azonban sajnos nem valósulhatott meg, mivel a törvényi szabályozás szerint az intézmény elnevezésében minden funkciónak meg kell jelennie, így még hosszabb lett volna a nevük – és ezt nem szerették volna. Az interjúk tapasztalatai alapján úgy gondoljuk, hogy nem önmagában a névváltozás, hanem a kifelé nyitás, a szegregáló intézmény helyett az inkluzív, elfogadó iskola identitásának alakításának fontossága jelenik meg ebben a törekvésben.

(részlet a Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény reflektív albumából)

Az általunk tanulmányozott iskolák, melyek adaptívnek vallották magukat, a szó szoros és teljes értelmében nem voltak inkluzívnek tekinthető intézmények. Viszont mindegyik iskolában tapasztaltunk törekvést arra vonatkozóan, hogy pedagógiai szemléletükben inkluzívá váljanak. A fentebb példaként kiemelt iskola valójában szegregált intézményként működik, mégis az volt a benyomásunk, hogy talán itt valósul meg leginkább az inkluzív szemlélet. Kérdés marad azonban továbbra is, hogy valóban lehetséges-e egy szegregált intézményben inklúzióról beszélni? Általánosságban pedig fontos kérdés: hogyan lesz a szemléletből valóban szervezeti, intézményi gyakorlat? Miért olyan nehéz ez a lépés? Miért áll ellen annyira az oktatáspolitikai és társadalmi környezet?

Úgy véljük, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepciója az intézményi szintből kiindulva nem támaszthatja azt az elvárást az egyes intézményekkel kapcsolatban, hogy egy szélesebb társadalmi és oktatáspolitikai kérdést egymaguk oldjanak meg, hiszen az alapvető probléma az iskolarendszer szelektivitása Magyarországon (Loránd, 2010). Ezen egy intézmény nem tud változtatni; viszont megpróbálhat erre adaptív választ adni, amely egyrészt számol az adott lehetőségekkel, másrészt viszont próbál másképp cselekedni, más szemléletet magáévá tenni, és ezzel hozzá is járulni a társadalmi változáshoz. Amire minden intézménynek van módja – akár a példánkban említett gyógypedagógiai intézménynek is –, hogy az inklúzió szemléletét magáévá tegye, és hogy törekedjen arra, hogy az intézménye tanulói összetétele heterogénabb legyen – amennyire ez az adott keretek (pl. helyi környezet vagy a fenntartó elvárásai) között lehetséges. Tehát ne tekintse értéknek a homogenitást: azt, ha jellemzően egy rétegből, társadalmi csoportból kerülnek ki a tanulók. A fejezet további részében bemutatjuk az inkluzív szemléletet, amire minden intézmény törekedhet, és az ebből fakadó pedagógiai gyakorlatot, vagyis azt, hogy hogyan lehet valóban inkluzív egy iskola, és hogyan tudja egy nem inkluzív intézmény az inkluzív szemléletet magáévá tenni. Fontos kiemelnünk, hogy itt az inklúzió nem önmagában álló fogalom, hanem az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában szorosan kapcsolódik a kategóriák megkérdőjelezésének értékéhez.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának megalkotásában kezdettől fogva fontosnak tartottuk az inkluzív neveléssel-oktatással kapcsolatos tudásunk rendszerezését (vö.:

Koczor és Németh, 2009; Koczor és Németh, 2010a; Koczor és Németh, 2010b; Booth és Ainscow, 2009). Tettük és gondoltuk ezt azért, mert egy olyan modern felfogásról és gyakorlatról van szó, mely legfőbb céljait tekintve közel áll az adaptív-elfogadó iskolák általunk elképzelt törekvéseihez, és mind elméleti, mind tapasztalati érvei és következtetései hasznosak lehetnek számunkra az iskolák adaptív-elfogadó intézményekké válásához. Továbbá az inklúzió olyan szemlélet, amely a tanulók szükségleteit, sajátosságait állítja a középpontba, és így szorosan kötődik az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának ezzel kapcsolatos értékmegfogalmazásához. Az alábbi fejezet tehát azt a célt is szolgálja, hogy az inklúzió jobb megértése segítségével pontosabban értelmezhesük az inkluzivitás és adaptivitás közös pontjait.

7.2.1. AZ INKLÚZIÓ FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE

Az inklúzió a diszkriminációmentesség, az esélyegyenlőség és méltányosság társadalmi kihívásaira adott reakcióként jelent meg, és a pedagógiában is jelentős **szemléletváltást** eredményezett. Az inklúzió nem csak pedagógiai szemlélet, annál szélesebb terepe és messzebbre nyúló hatása van (például a szociológiára vagy a politikára vonatkozóan). E fejezet címében sem szűkítettük az inklúziót a pedagógia területére, utalva erre a szélesebb értelmezésre, de célunk érdekében e felfogás pedagógiai aspektusait fogjuk megvizsgálni. Az inkluzív szemlélet éppen rendszerszerűsége miatt lehetett jelentős hatással a pedagógiára; mind az elméletek, mind a gyakorlatok terén új szempontokat vezetett be, befolyásolta az iskolák működését és az oktatási törekvéseket stb. Hosszú távú hatása, jelenléte, a változásokat ösztönző szerepe az inklúzió folyamatjellegére vezethető vissza; az inklúzió ugyanis Bűrli (1997; idézi Réthy, 2002, 293. o.) szerint „tendencia jellegű lehetőség és nem abszolút, egyszerre elérhető állapot, egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány”. A pedagógián belül is a posztmodern felfogáshoz kötődik a legszorosabban, ami megmutatkozik többek között az autoriter nevelés lebontásában, a bürokráciaellenességben, a plurális szemléletmódban és a különféle irányzatok relativizálásában is (Bleidick, 1994; idézi Réthy, 2002, 288. o.). (Vö.: 1. fejezet.)

Az inklúzió értelmezését számos tényező, kérdés nehezítheti. Az inklúzió például az egyes országok törvényi szabályozásában és oktatáspolitikai törekvéseiben különbözőképp jelenik meg. Egy ilyen, számunkra fontos különbség például az, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók körét hogyan definiálják. Hazánkban a sajátos nevelési igényű tanulók és a hátrányos helyzetű tanulók a közoktatási törvényben külön csoportot alkotnak, holott más országokban a sajátos nevelési igény a hátrányos helyzetű diákok körére is kiterjed. Ezért a hazai gyakorlatban sokszor „a sajátos nevelési igényű gyermekek inklúziójáról” beszélnek, azt sugallva ezzel, hogy az inklúziónak különböző típusai lehetnek. De nemcsak a sajátos nevelési igény fogalmában, hanem az inklúzió folyamatában, az inkluzív szemlélet terjedésében és gyakorlatban való megjelenésében is eltérések tapasztalhatók az egyes országok között (vö.: Koczor és Németh, 2010b). További nehézséget jelent az inklúzió megértésé-

ben, hogy az egyes szakemberek (például pedagógusok, gyógypedagógusok, oktatáspolitikusok) szakmájuk, tudományterületük szemszögéből különbözőképp gondolkodnak az inkluzivitásról. Nem az alapelvek, hanem például az érintettek köre vagy az alkalmazandó és hatékony stratégiák tekintetében. Az egyik legnagyobb problémát nézetünk szerint az jelenti az inklúzió értelmezésében, hogy az inklúzió elmélete és gyakorlata között nem mindig tapasztalható egyértelmű összefüggés; az, amit a gyakorlatban inklúzióknak tekintenek, nem azonos azzal, amit az inklúzió szemlélete vall. Ez nézetünk szerint annak a jele lehet, hogy hazánkban ez a szemléletváltás még folyamatban van, sok intézmény, sok pedagógus (valamint szülő, diák és más érintettek) még tanulja, hogyan valósulhat meg az inkluzivitás a mindennapokban.

Itt ki kell térnünk egy fontos terminológiai kérdésre is. A sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók együttnevelését több helyen inkluzív pedagógiának nevezik,³⁶ azonban számos szakértő kifogásolja ezt a terminológiát, mert úgy jeleníti meg az inklúziót, mint egy speciális pedagógiai irányzatot. Úgy gondoljuk, hogy szerencsésebb az inklúziót egy olyan szemléletnek tekinteni, amely az egész pedagógiát áthatja, így indokolatlannak tartjuk ezt a szűkebb értelmezést. Az alábbiakban ezért az inklúzióra mint a pedagógiában is megjelenő, jelentős szemléletre tekintünk, és azt vizsgáljuk meg, mivel tud hozzájárulni az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozásához.

Ahhoz, hogy megértsük, milyen fogalmi változásokon ment keresztül befogadás elmélete és gyakorlata, röviden át kell tekintenünk, hogy hogyan is alakult ki az inklúzió mai értelmezése. Ehhez a szegregáció, integráció és inklúzió fogalmait fogjuk megvizsgálni (lásd részletesebben Koczor és Németh, 2010b), és ezekkel összefüggésben a befogadás és elfogadás fogalmait értelmezni.

Hazánkban az inklúzióval elsőként a gyógypedagógusok kezdtek foglalkozni a fogyatékosnak tekintett gyermekek, tanulók intézményi keretek között történő segítségéhez kapcsolódóan. Korábban még a „sérült”, „fogyatékos”, „zavarral küzdő” tanulók³⁷ számára a **szegregált** intézményeket tartották a legmegfelelőbbnek, amelyekben speciális, a „sérültségnek”, fogyatékoságnak”, „zavarnak” legmegfelelőbb szakmai segítséget kapták az adott szakterületen magasan képzett szakemberektől. Az 1960-as, '70-es években azonban egyre inkább felerősödtek azok az érvek (részint tapasztalati, részint tudományos oldalról), amelyek elutasítva a sajátos nevelési igényűnek tartott tanulók elszigetelt nevelését-oktatását, a többi gyermekkel közös oktatás mellett foglaltak állást. Kutatások és gyakorlati tapasztalatok is azt igazolták ugyanis, hogy a nem izolált körülmények között tanuló sajátos nevelési igényű tanulók sem fejlődtek kevésbé, mint az elkülönítetten nevelt társaik, és a sajátos nevelési

36 Az „inkluzív pedagógia” elnevezés leginkább a szakmódszertani témájú (pl. angolnyelv-oktatás, matematikaoktatás) publikációkban jelenik meg (pl.: Moriarty, 2007; Stoops Verplaetse és Migliacci, 2007; Solar, 1995).

37 E helyütt nem térünk ki a „fogyatékos”, „sérült”, „tanulásban akadályozott” stb. terminusokkal kapcsolatos vitákra, és a fejezet további részében a hazai gyakorlatban is elterjedt „sajátos nevelési igényű tanuló” kifejezést használjuk.

igényű gyerekek a nem szegregált iskolában jobb, vagy legalább ugyanolyan teljesítményt értek el, mint a speciális iskolában tanulók (vö.: Haeberlin, Bless, Moser és Klaghofer, 1990). Amiben a nem szegregált intézményekbe járó diákok (függetlenül attól, hogy sajátos nevelési igényűek-e vagy sem) többet fejlődnek, azok a szociális kompetenciák, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulóknak a társakhoz való alkalmazkodásban, nem sajátos nevelési igényű társaiknak pedig a toleranciában, az elfogadásban jelentenek segítséget.

Az **integrált** neveléssel-oktatással kapcsolatban többféle definíció született, amelyek között kisebb eltérések, hangsúlyeltolódások vannak ugyan, lényegüket tekintve azonban mindegyik a szegregáció elutasítását, a sajátos nevelési igényű gyermekek és társaik együttnevelését fogalmazza meg. Az integráció megvalósulását tekintve többféle formát ölthet (lokális, szociális, teljes integráció), lényegében azonban minden esetben a sajátos nevelési igényű gyermek beillesztésére törekszik, azaz a támogató eszközöket és eljárásokat úgy alakítja, hogy a gyermeket tegye képessé az adott intézmény feltételeihez való alkalmazkodásra. Ebben az értelemben ugyan az iskola **befogadja** a gyermeket, de valójában és általában ez nem jelent többet, mint a sajátos nevelési igényű gyermekek „beengedését” azokba az iskolákba, ahol korábban ilyen gyermekek nem tanultak. Fontos észrevenni, hogy az integráció megvalósításakor az intézmény, a pedagógusok, a diákok nem változtatnak semmin annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ugyanolyan tagjai lehessenek az iskolának, mint az ilyen problémákkal nem küzdő társaik, vagyis a gyermektől várják el, hogy alkalmazkodjon az iskola által teremtett feltételekhez. Ez az, amiben az inklúzió szemlélete és gyakorlata többet mond és tesz.³⁸

Az **inklúzió** tehát azt az elméletet és a hozzá kapcsolódó gyakorlatot jelenti, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai befogadására törekszik oly módon, hogy az iskola és benne a pedagógusok, a tanulók és minden iskolai szereplő változzon és alkalmazkodjon a megváltozott feltételekhez annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek teljes értékű tagjává válhasson az iskolának és közösségeinek. Bár a gyógypedagógiai terminológia az inklúzióhoz társítja a befogadó pedagógiai attitűdöt, nézetünk szerint azonban az inklúzió már nem egyszerű befogadást jelent, túlmutat ezen. Véleményünk szerint az inkluzív szemléletű iskolák nemcsak befogadják a gyermeket, hanem **elfogadják** őt a maga teljes valójában, minden sajátosságával, erősségével és esetleges nehézségeivel együtt.³⁹ Az inklúzió célja tehát, ahogy az alábbi, 6. táblázatban is olvasható, nem a tanuló „megváltoztatása”, hanem a nevelési-oktatási folyamat és a tanulási környezet olyan jellegű és mértékű átalakítása, amely megfelelően tudja támogatni a különböző tanulókat.

38 Megjegyezzük, hogy van az integrációnak egy olyan értelmezése is, mely nem állítja így szembe az inklúzióval ezt a fogalmat, mi azonban úgy véljük, hogy konnotációjában is jobb inklúzióról beszélni (amely befoglaltságot feltételez), és nem integrációról (ami valahová belépést, „betagozódást”, és úgy befogadást jelez inkább).

39 Más szerzők (pl. Csányi, 2001) az integráció és inklúzió közötti különbséget a „fogadás” és „befogadás” fogalmával magyarázzák; indokaik, magyarázataik lényegileg azonosak az itt vázoltakkal, nézetünk szerint azonban az elfogadás kifejezés az inklúzió és az integráció különbségének értelmezésére.

6. táblázat. Az inklúzió természete (Guidelines..., 2005, 15. o. alapján)

AZ INKLÚZIÓ	AZ INKLÚZIÓ
Elfogadja a sokféleséget.	NEM csupán a speciális nevelés reformja.
Minden tanuló javát szolgálja, nem csak a sajátos nevelési igényűekét.	NEM a másságra fókuszál, hanem a mindenki számára elérhető színvonalas nevelésre-oktatásra.
Az intézmény minden peremhelyzetű tanulóját megszólítja.	NEM csak a sajátos nevelési igényű gyermekek jogait biztosítja.
Minden tanuló számára lehetővé teszi a neveléshez-oktatáshoz való hozzáférést.	NEM egy tanuló érdekeit helyezi a többiek elé.

Jól látható, hogy ez az újszerű, elfogadó attitűd már túlmutat a gyógypedagógia határain, és nem csak a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozik, hiszen az inklúzió szemlélete értelmében minden gyermek sajátos nevelési igényű lehet. Ahogy Watkins (2007, 16. o. idézi Koczor és Németh, 2010b, 7. o.) is kijelenti: „...*ma már világos, hogy a befogadás jóval szélesebb réteget érint, amelyek kiszolgáltatottak a kirekesztésre, mint akiket eddig mint speciális oktatási igényű tanulókat azonosítottak.*” Az inkluzív szemlélet legfontosabb hozadéka a koncepciónk szempontjából az, hogy a tanulók sokféleségére való tudatos odafigyelést tekint minden pedagógiai tevékenység kiindulópontjának. Így az inkluzív szemlélet és gyakorlat már nemcsak a gyógypedagógiai szempontból releváns sajátosságokra fókuszál, hanem a tanulóra és minden sajátosságára, legyen az valamilyen gyógypedagógiai támogatást igénylő hátrány vagy etnikai, nemzetiségi, kulturális stb. identitás (az identitás értelmezéséről lásd részletesebben a 3. fejezetet), vagy bármilyen csoporthoz tartozás, vagy különbség (a teljesség igénye nélkül néhány példa: LMBT fiatalok, migránsok, kollégisták, bejárók, nemzetiségi tanulók, családi helyzetükben különböző tanulók stb.).

Itt kell kiemelnünk azt is, hogy a hazai és nemzetközi gyakorlatban gyakran találkozunk olyan példával, amikor az inklúzió elsősorban a problémákra, a hátrányokra fókuszál, azaz a legtöbb inkluzívnek tekintett pedagógiai tevékenység, eljárás, megoldás a problémákból, hátrányokból indul ki. Például az iskolai dokumentumokban (egyéni fejlesztési tervekben, tantervekben, tanmenetekben stb.) a tanulók nehézségei (SNI-ssége) határozzák meg a tevékenységek körét, a tanuló, a pedagógus és az intézmény feladatait. Ez az elmélet és a gyakorlat közötti összekapcsolódás problémáit jelzi számunkra. Szemléletében tehát újat hoz az inklúzió azzal, hogy a „mindenki iskoláit” akarja létrehozni. Az inkluzív szemléletet valló pedagógusok elfogadják és befogadják a gyermekeket minden tulajdonságukkal együtt, mégis elsősorban azt keresik, hogyan segíthetik, támogathatják ezeket a tanulókat azokon a területeken, amelyeken kevésbé tűnnek sikeresnek. Teszik ezt a legjobb szándékkal, de ahelyett, hogy inkább olyan tanulási utakat teremtenének számukra, amelyekben minden sajátosságuk fejlődhet, gazdagodhat, és ahelyett, hogy az inklúziót mint minden egyes tanulóra vonatkozó szemléletet élnék meg, amelyben nem a „problémás”, különleges tanulók a lényegesek, hanem mindenki, hiszen mindenki különleges. Ezért az *adaptív-elfogadó isko-*

la koncepciójában fontosnak tartjuk kiemelni, hogy nemcsak a tanulási-tanítási folyamatban problémát vagy hátrányt jelentő tulajdonságokat tekintjük a nevelés-oktatás szempontjából érdekesnek, relevánsnak, hanem azokat a *pozitív sajátosságokat* is, amelyek a tanulót jellemzik (és amelyekre egyébként jól lehet alapozni a fejlesztést, fejlődést is, ha figyelembe vesszük a motiváció generalizációs hatását). A *hátrány maga is relatív, kontextusfüggő*: mert bizonyos helyzetekben éppen egy korábban hátrányosnak tekintett tulajdonság előnnyé válhat.

Az inklúzió, ahogy a bevezetőben is utaltunk rá, szemléletében és törekvéseiben fontos kiindulási pontot jelent számunkra az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának megalkotásakor. Nem kritikával szeretnénk illetni az inkluzív szemléletű pedagógiát, amikor a vitás kérdésekre (többnyire az elmélet és a gyakorlat közötti eltérésekre) utalunk, hanem azt keressük, mi mindent tudunk hasznosítani az elméleteiből, tapasztalataiból, és mi az, amit még tovább kell gondolnunk a koncepciónk szempontjából. Összegezve a fentieket, az *inklúzió*:

- *empirikus és gyakorlati tapasztalatokkal igazolja, hogy az együttnevelés minden tanuló szempontjából előnyösebb, mint a szegregált nevelés-oktatás;*
- *felismeri és kiemeli, hogy a tanulók sokféle sajátossággal rendelkeznek, és ez a sokféleség érték az iskola, a pedagógia számára;*
- *felismeri, hogy nem csak a sajátos nevelési igényű tanulók veszélyeztetettek a kirekesztés vagy az iskolai lemorzsolódás szempontjából, az inklúzió ennél sokkal szélesebb kört érinthet;*
- *mint tudományterület megmutatja azt a fejlődési utat, amelyet az intézmények, pedagógusok, iskolai szereplők is bejárhatnak, amikor a „másnak”, „problémásnak” tekintett tanulókat az iskolai közösség egyenrangú tagjaként tanulják meg kezelni.*

7.2.2. INKLÚZIÓ A GYAKORLATBAN

Most, hogy tisztáztuk, mit ért az inklúzió befogadáson, illetve kifejtettük, hogy miért tekintjük az inkluzív szemléletű pedagógiát nemcsak befogadónak, hanem elfogadónak is, vizsgáljuk meg, hogy miként valósul meg ez a felfogás a nevelési-oktatási folyamatban. Először is nézünk szerint az inklúzió, amikor a tanulási környezetről, a tanulók támogatásáról beszél, elsősorban az oktatásban, a tanulási-tanítási folyamat szervezésében gondolkodik, és a tanulók sajátosságaihoz való alkalmazkodást a differenciálás módszereivel tartja megvalósíthatónak. Ahogy például Meijer (2003, 9. o.) is kifejti: „ez olyan oktatási környezet, ahol a sajátos nevelési igényűdiákok a tanterv nagy részét követik, nem sajátos nevelési igényűnek tekintett társaikkal együtt.” Az inklúzió neveléssel kapcsolatos mondanivalója, akkor érhető tetten, amikor a tanuló sajátosságait tágabban, szociális szempontból is figyelembe veszi – például az együttműködést lehetővé tevő tanulási tevékenységek preferálásakor. Mivel az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában egyértelműen a mellett foglalunk állást, hogy a nevelés és oktatás folyamatai nem elválaszthatóak egymástól, ezért igyekszünk kiolvasni az inklúzió

elgondolásaiból a neveléssel összefüggő szempontokat is. Ezzel természetesen nem azt állítjuk, hogy az inklúzió nem fogalmaz meg nevelési célkitűzéseket, csak azt, hogy sokkal több segítséget nyújt a pedagógusok és intézmények számára az oktatás terén (pl. differenciálási módszerek, speciális taneszközök ajánlásával).

Az inkluzív szemléletet valló iskolákban a **tanterveket és a pedagógiai programot** is inkluzívvá alakítják annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók minél könnyebben válhassanak az iskola közösségeinek tagjaivá. Ez az első és döntő lépés egy iskola életében ahhoz, hogy elfogadóvá váljon, hiszen ezzel teremti meg annak a lehetőségét, hogy ne (csak) a sajátos nevelési igényű gyermeknek kelljen alkalmazkodnia az intézmény feltételeihez, hanem és elsősorban az igazodjon az ő igényeihez, sajátosságaihoz. A tantervek és a pedagógiai program inklúzió mentén történő átalakítása egyben fontos lépésfok az iskola szemléletváltásában, -formálódásában, hiszen ekkor pedagógiai tevékenységük egész rendszerét az inklúzió szempontjából is végig gondolják, ez alapján reflektálnak saját addigi munkájukra, és új célokat tűznek ki az inkluzivitás megvalósítása érdekében. A Salamancai nyilatkozathoz készült Cselekvési Tervezetben a tantervi rugalmasság az inkluzív iskola létrehozásának három feltétele között szerepel, és ahogy az alábbi, 7. összegző táblázat is mutatja, mikroszinten ez a kulcstényezője az intézmény inkluzivitásának. A tervezés szempontjából tehát a tanulói sajátosságokhoz való igazodás, a közös tanterv, a gyermeki tapasztalatok és érdeklődés figyelembe vétele, a fejlesztő értékelés alkalmazása, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók pedagógiai módszerekkel és eszközökkel történő folyamatos támogatása jelenti azt a rugalmasságot, ami biztosítja az intézményi szintű befogadást és elfogadást.

7. táblázat. Az inkluzív iskola létrehozásának feltételei (Salamancai nyilatkozat..., 1994)

TANTERVI RUGALMASSÁG	ISKOLAIGAZGATÁS	TÁJÉKOZTATÁS ÉS KUTATÁS
A gyermekek igényeihez igazított	Rugalmas eljárásrend	Jó gyakorlatok terjesztése
Mindenki számára közös tanterv használata	Tanulási lehetőségek változatosságának biztosítása	Tapasztalatok összegyűjtése, dokumentációs központok létrehozása
Figyelembe veszi a gyermekek saját tapasztalatait, gyakorlati érdeklődését	Hatékony együttműködés kialakítása a tanárok és a segítő munkatársak között	A tanítás-tanulás folyamatát vizsgáló gyakorlati kutatások támogatása
Fejlesztő értékelés dominanciája	Az iskola, felelős közösséggé tétele	Tanárok aktív részvétele a kutatásban, s annak értékelésében
SNI-tanulók folyamatos osztályon belüli támogatása	A szülők aktív szerepvállalásának motiválása	Kísérleti kutatások vezetése a döntéshozatal támogatása céljából
Megfelelő és megfizethető technikai segédeszközök használata	Tanárok, segítők, tanulók és szülők kreatív bevonása	

Az inklúzió által preferált tanulásszervezést a **heterogenitás elve** határozza meg, azaz azt tartja a leghatékonyabb tanulási folyamatnak, amely különböző sajátosságokkal bíró társakkal együtt, párban vagy csoportban valósul meg. Tehát nem képesszint vagy gyógy-

pedagógiai értelemben kezelendő sajátosság alapján, hanem a sokféleséget, az egymástól tanulást, az egymásra gyakorolt fejlesztő hatást értékek tekintve történik a párok, csoportok kialakítása. Valójában az inklúzió képviselői (pl. Meijer, 2003) azt gondolják, hogy a társadalmi kirekesztés kiküszöbölhető azzal, ha a tolerancia és inklúzió fogalmát már az iskolában megérti minden gyermek, és ez ismét egy olyan nevelési célkitűzésnek tekinthető, amelyet az oktatáshoz kötöttek, de világosan artikulálnak. Ugyanakkor az inklúzió a heterogenitás elvét a tanulói sajátosságok szűkebb körén értelmezi, mivel úgy véli, hogy a tanulócsoportheterogenitását a gyermekek különböző kompetenciái, képességei, készségei, érdeklődése és szükségletei biztosítják, és ezek a sajátosságok azok, amelyek az interakciók sokoldalúságát teremtik, új képességeket kialakítva a gyermekekben (Réthy, 2002). Nézetünk szerint azonban egy olyan iskolában, amit adaptívnek és elfogadónak tekintünk, nem csak a kompetenciák, képességek, készségek, motivációk vagy szükségletek lehetnek azok a szempontok, amelyek a tanulásszervezést és a nevelő hatásokat befolyásolják (bár érhetőnek gondoljuk a gyógypedagógiának ezt a kiindulópontját). Ahogy korábban is kifejtettük, az adaptív-elfogadó iskolát olyan intézmények tekintjük, amely a tanulói sajátosságok széles spektrumát figyelembe veszi, és nem csak a hátrányokra, problémákra fókuszál.

Az oktatási módszerek, stratégiák tekintetében az inklúzió az **együttműködést lehetővé tevő tanulási tevékenységek, formák** mellett köteleződik el, éppen a fentebb is tárgyalt heterogenitás elve miatt. Az inkluzív osztályokban ezért a sajátos nevelési igényű gyermekek társaikkal heterogén csoportokat alkotnak, és együttműködő tanulási helyzetekben vesznek részt. Itt kell megemlítenünk, hogy a hazai gyógypedagógiai gyakorlatra is egyre inkább jellemző, hogy a gyógypedagógus nem viszi ki a sajátos nevelési igényű gyermeket a tanóráról (szegregálva őt ez által az integráltan működő osztályból), hanem amikor csak lehetséges, ő megy be az órára, és abban segíti a gyermeket, hogy minél teljesebb mértékben tudjon részt venni a társaival együtt elvégzendő feladatokban. Bár hazánkban intézményesült formában még kevés helyen működik, de itt kell kiemelni a **teamtanítás** szerepét is, amely jelentős mértékben hozzásegítheti az iskolát ahhoz, hogy ne csak az elvek és tantervek szintjén, hanem mikroszinten is adaptív és elfogadóvá váljanak. Az inkluzív iskolákra vonatkoztatva a teamtanítás pedagógus és gyógypedagógus kooperációját jelenti a tanórai és tanórán kívüli tevékenységekben, s mint ilyen, jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek a nevelési-oktatási folyamat lehető legnagyobb részében társaikkal együtt vehessenek részt a tevékenységekben. A pedagógus és gyógypedagógus együttműködése azért lehet hatékony, mert szakmai kompetenciáikat együttesen alkalmazzák optimális tanulási utakat tudnak a sajátos nevelési igényű gyermekeknek biztosítani.

Ha egy iskola inkluzivitása megjelenik a tantervek és pedagógiai program szintjén, ha a nevelési-oktatási folyamatot heterogén csoportokban, döntően kooperatív tanulási helyzeteket teremtve, pedagógus és gyógypedagógus szoros együttműködésével alakítják, akkor az inkluzív tanulási környezetre a következők lesznek a jellemzők (U.S. Department of Education, 1999 idézi Koczor és Németh, 2010b, 9–10. o.):

- gyakoribb interakciók a gyermekek között, függetlenül attól, hogy sajátos nevelési igényűek-e vagy sem;
- nagyobb és tartósabb kapcsolati háló alakul ki a gyermekek között;
- jobban fejlődnek a gyermekek szociális és kommunikációs készségei;
- a szülők jobban támogatják a sajátos nevelési igényű tanulók és társaik közötti baráti kapcsolatokat létrejöttét;
- néhány tantárgyban nagyobb léptékű fejlődés tapasztalható a tanulóknál (egyéntől függően);
- a gyermekek sikerélményt élnek át a kooperatív tanulásban.

Mindezek alapján azt gondoljuk, hogy az inklúzió által megfogalmazott elvek és törekvések a tanulási környezet alakítására, szoros kapcsolatot mutatnak azzal a felfogással, amelyet jelen tanulmányban az adaptív-elfogadó iskola koncepciójaként mutatunk be. *Az adaptív-elfogadó iskola tanulási környezetének ezért fontos jellemzőinek tartjuk (egyebek mellett, lásd 5. fejezet) a rugalmas és a tanulói sajátosságokhoz igazodó tervezést minden szinten, a heterogén tanulócsoportok szervezését és a kooperatív tanulási feladatok megteremtését, amelyekben változatos és az egyéni személyiségfejlődés szempontjából is gyümölcsöző interakciókra nyílik lehetőség a gyermekek között. A kooperativitást egyébként az inklúzió szemléletével egyetértésben olyan preferált tevékenységnek tartjuk, amely az adaptív-elfogadó iskola minden szintjén és szegmensében meg kell, hogy jelenjen: a különböző iskolai szereplők közös célokért történő együttműködésében éppúgy, mint a pedagógusok nevelési-oktatási folyamatban való együttes (akár teamtanítás formájában is megnyilvánuló) részvételében.*

7.2.3. GYÓGYPEDAGÓGIAI INTÉZMÉNYEK AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLÁK KÖZÖTT?

Mivel ezt az alfejezetet egy gyógypedagógiai intézményből vett példával kezdtük, a fejezet végén fontos kitérni arra a kérdésre: milyen szerepet tölthetnek be a gyógypedagógiai intézmények az adaptív-elfogadó iskolák között?

Vitathatatlan, hogy hazánkban jelenleg a sajátos nevelési igényű tanulók alkotják az egyik legjelentősebb, az iskolai lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportot, ezért az adaptív-elfogadó iskola koncepcionális kereteinek megalkotásakor különösen fontos azt végiggondolnunk, hogyan lehet ennek az egyébként nagyon heterogén, mégis speciális segítséget igénylő gyermekcsoportnak optimális feltételeket biztosítani az iskolákban. A „sajátos nevelési igény” egy diagnosztikus értelemben használt kategória sokféle, valamilyen hátránnyal vagy problémával küzdő tanulóra, amely törvény által előírt köteleességeket is jelent az intézmények számára a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban. Ezeknek a tanulóknak a túlnyomó többsége valamilyen gyógypedagógiai segítséget kap, ezért nem

kerülhetjük meg azt a kérdést, hogy mégis milyen szerepe lehet a gyógypedagógia támogató rendszerének az adaptív-elfogadó iskolák között.

A gyógypedagógiai intézmények hagyományosan szegregált intézményekként működtek hazánkban is (még ma is él a köztudatban a negatív asszociációkat eszünkbe juttató „kisegítő iskola” elnevezés), amelyek egyébként a gyógypedagógia magas színvonalú szakmai bázisát is jelentették az adott időszakban és társadalmi feltételek között (igaz, szegregált intézmények ma is léteznek, de ezek azoknak a tanulóknak nyújtanak speciális segítséget, akik nehézségeik, betegségük súlyossága miatt nem tudnának egy inkluzív iskolában tanulni). Minthogy azonban az inklúzió személetet a gyógypedagógia is hatást gyakorolt az elmúlt évtizedekben, ezeknek az intézményeknek is újra kellett értelmezniük az oktatási rendszerben betöltött funkciójukat. Tudatában kell lennünk annak, hogy a szegregált gyógypedagógiai intézmények inklúzió szempontjából betöltött szerepe szoros kapcsolatban áll az adott ország oktatási rendszerével. Azokban az országokban, ahol szinte alig vannak speciális iskolák, szerepük is kevésbé jelentős. Cipruson például törvény kötelezi a fenntartókat arra, hogy az új speciális gyógypedagógiai iskolákat a nem speciális gyógypedagógiai iskolák körzetén belül hozzák létre, elősegítendő ezzel a kapcsolattartást és a hálózatépítést, valamint ösztönözzék az inklúzió megvalósulását az adott iskolákban. Azokban az országokban (pl.: Belgium, Hollandia, Franciaország), ahol nagyobb számban működnek speciális gyógypedagógiai intézmények, azok aktívabban vesznek részt az inklúzió folyamatában. Ezekben az országokban meghatározó jelentősége van a speciális és nem speciális iskolák közötti kooperációnak, ugyanakkor a szegregált iskolák létét meg is kérdőjelezi az inklúzió szemlélete, ezért fennmaradásuk egyre bizonytalanabbá válik. Az is jellemző, hogy ezekben az országokban az inklúzió nehezebben valósul meg, mivel az iskolák túlságosan hozzászoktak ahhoz, hogy problémáikat a szegregált gyógypedagógiai intézményekre hárítsák (Centre for Educational Research and Innovation alapján idézi Koczor és Németh, 2010b, 20. o.). Magyarországot inkább ez utóbbi csoportba soroljuk, mivel hazánkban nagy hagyománya volt a szegregált gyógypedagógiai intézményeknek. A szerepváltást mi sem példázza jobban, mint az, hogy ma már az EGYMI-k (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények) koordinálják egy-egy térségben a gyógypedagógiai tevékenységet, és ahogy nevük is mutatja, komplex szakmai szolgáltató intézményként működnek.

Ezért is válhatott mára központi témává a legtöbb ország gyógypedagógiai és különösen az inklúzióval kapcsolatos diskurzusaiban, hogy milyen szerepet kellene betölteniük ezeknek a speciális szakmai kompetenciákkal bíró intézményeknek a befogadó és elfogadó szemlélet egész iskolarendszerben történő elterjesztésében. A szegregált gyógypedagógiai intézményeknek szembe kell, kellett nézniük azzal, hogy fontos újraértelmezniük korábbi tevékenységük formáit és céljait az inklúzió szempontjából. Európában ma már általános trenda szegregált gyógypedagógiai intézmények pedagógiai **szolgáltató központokká** történő átalakulása. A legtöbb országban már vagy lezajlott a szolgáltató központok hálózatának kialakítása, vagy most zajlik, illetve tervezik azt. A központok különböző elnevezéssel és

kijelölt feladatkörrel működnek. Néhány országban ismeretközpontnak nevezik őket, máschol szakértői vagy szolgáltató központnak. Általánosságban ezek a központok a következő feladatköröket látják el:

- Képzések szervezése tanárok és más szakmabeliek részére.
- Eszközök és módszerek fejlesztése és terjesztése.
- A sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő-oktató iskolák és a szülők támogatása.
- Egyes tanulók rövid távú, speciális megsegítése.
- A munkaerőpiacra való átmenet segítése (Koczor és Németh, 2010b alapján).

Ezek a központok Európában és az Egyesült Államokban is **hálózatokat** alkotva látják el feladataikat. Bár ezek a hálózatok sok esetben nem tudják az egész ország gyógypedagógiai igényeit kielégíteni, és gyakran „ismeretlenségük” folytán nem jutnak el minden intézményhez, fő törekvésük mégis az, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók támogatása érdekében összefogják azokat a forrásokat és szereplőket, akik az iskolákban és más szakmai, civilszervezetek tagjaiként vesznek részt ebben a tevékenységben. A hálózatosodás tehát a szegregált gyógypedagógiai intézmények szerepváltásából eredő természetes és szükségyszerű következménynek tekinthető, amely gyökeresen eltérő alapokra helyezi nemcsak a gyógypedagógiai, hanem az inkluzív szemléletet valló és megvalósító nevelési-oktatási intézmények szakmai önértelmezését és tanulási folyamatait is (a hálózatokkal és a horizontális tanulással kapcsolatban lásd 5. fejezet). Ugyanez tapasztalható hazánkban is a most még rendkívül fiatal EGYMI-k hálózata esetében is (vö.: Radicsné, 2010).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy *a szegregált gyógypedagógiai intézmények és a gyógypedagógusok tudására az egyre erősödő inkluzív folyamatok mellett is nagy szükség van, már csak azért is, mert az inkluzív szemléletet valló iskolákban dolgozó pedagógusok nem rendelkeznek a különféle sajátos nevelési igényű gyermekek gyógypedagógiai támogatását lehetővé tevő kompetenciákkal. A gyógypedagógia tehát nemcsak „járulékos” szereplője lehet az adaptív pedagógiai szemlélet terjesztésének, hanem motorja is azoknak a nevelési-oktatási folyamatoknak, amelyek a minden gyermeket elfogadó és befogadó iskolák megteremtéséhez és megerősítéséhez vezethetnek.* A gyógypedagógusok tevékenysége ma az EGYMI-k keretében egyértelműen a hálózatosodás irányába mutat, ezért *szakértői vagy szolgáltató központokként egy alakuló adaptív-elfogadó iskolai hálózatban is fontos támogató szerepet tölthetnek be.*

8. AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA LEHETSÉGES JÖVŐJE – AZ ISKOLAHÁLÓZAT

Az adaptív-elfogadó iskola értékeinek bemutatása után fontosnak véljük annak átgondolását is, hogy a koncepció miként válhat működő iskolai rendszerré. Már a TÁMOP projekt hivatalos lezárása előtt is felmerült a kérdés, hogy miképp képzelhető el, hogy a koncepciókat érvényesnek és hasznosnak vélő intézmények, kapcsolatba kerüljenek, megerősödjenek, folyamatos szakmai támogatást kapjanak és adhassanak, vagy csak épp iskolafejlesztésükhöz kötődő ötleteket merítsenek. Ez volt az egyik oka annak is, amiért a kutatási folyamatot is önkéntesen vállalkozó intézményekkel kezdtük meg, s amiért a kutatás metódusának kialakításakor az interaktivitásra, a közös építkezésre, az elméleti keretek és a kutatási tapasztalatok egymásra építésre törekedtünk. Szeretnénk azonban, ha a koncepciónk alapján velünk és egymással egy úton haladni szándékozó iskolákat tovább segíthetnénk abban, hogy az **adaptív-elfogadó iskolák hálózatává** váljanak. A hálózattá szerveződés formális és leginkább pénzügyi kereteit a könyv megírásakor még nem tudtuk biztosítani, de úgy látjuk, hogy ez lenne az a fejlődési irány, amely megfelelne a koncepciónkban kialakított értékeknek, vagyis összhangban van az identitásformálással; a környezettel való adaptív együttműködéssel; a tanulásról, a közösségi tanulásról; a közösségiségről és a kategóriák megkérdőjelezéséről vallott elképzeléseinknek. Különösen kiemelendő itt az iskola mint csomópont a hálózatban képe, amelyhez nagyon jól köthető a hálózatosság. Továbbá ez lenne az a keret, amely továbbviszi a már a hazai iskolakutatásaink megszervezésekor és lebonyolításakor is hangsúlyozott **együttműködést** (lásd 1.2.3. alfejezet).

Ahogy e fejezet végére világosan látható lesz, a hálózatosodás hosszú folyamat, s mi csupán az alapozás fázisának elején tartunk: célmeghatározás, alapelvek megfogalmazása, kapcsolódás formáinak kialakítása. Úgy gondoljuk azonban, hogy maga e könyv is segíthet abban, hogy elképzeléseink, koncepciónk minél szélesebb körben és szakmai vitára alkalmas módon megismerhető legyen, lehetőséget kínálva ezzel a kapcsolódni kívánó tagok önszerveződésére is. Tisztában vagyunk azonban azzal, hogy a hálózattá szerveződés komoly emberi és anyagi erőforrásokhoz kötött, illetve szerveződésének, működésének leírható

sajátosságai vannak, ezért az alábbiakban összegezzük azokat a sarokpontokat, amelyeket az adaptív-elfogadó iskola hálózat elindulásakor mérlegelni szükséges.⁴⁰ Ehhez először a hálózattá szerveződés szakmai támogatásában játszott szerepét kívánjuk átgondolni, majd az alakulás folyamatának lehetséges útjáról adunk összefoglalást.

8.1. A HÁLÓZAT A SZAKMAI TÁMOGATÁS EREDMÉNYES FORMÁJA

Az egyik legizgalmasabb kutatói tapasztalatot a Nagydunai EGYMI-ben szereztük, ahol működésében láttuk azt a gyakran talán illúzióknak tartott állapotot, hogy az iskola tagjai (különösen a pedagógusok, igazgató és más segítők, de a szülők és a diákok is) egy közös tanulási folyamat során kiérlelt célrendszer mentén tudatosan és koherensen tevékenykednek.⁴¹ Ugyan az alábbi eset még nem a hálózatosságokra példa, de a tanuló szervezet és a tanulásra való nyitottság már előszobája annak.

„Azt volt jó látni, hogy az intézmény mindennapjaiba mennyire erősen beépült a gyerekek sajátosságaihoz alkalmazkodás, a saját munkára való reflektálás, az innováció mentalitása. Például ahogyan látszott: az óralátogatás nem valami ritka és kellemetlen esemény a pedagógusok számára, hanem inkább egy újabb alkalom a visszajelzésre. Tetszett, hogy nekünk látogatóknak értékelő lapot kellett kitöltenünk az óra után.

Az egy érdekes kérdés, hogy ennek vajon mi az oka. Az igazgatóhelyetttessel készült interjúban is előkerül, hogy a kollégák gyógypedagógiai háttere más mentalitást jelent, mint a szakos tárgyakat tanító pedagógusoké. Ők alapvetően és elsősorban pedagógusok, akik szakmájukat tanulva már magukba szívhatták (talán sokkal jobban, mint a szakos pedagógusok) azt, hogy válaszolniuk kell a gyermeki szükségletekből vagy sajátosságokból eredő kihívásokra. Az igazgatóhelyetttessel készített interjú azért is jelentett igazi élményt, mert ő volt az (azok közül, akikkel én készítettem interjút: más intézményekben), akinél azt éreztem, hogy mélyen érti miről kérdezek, érti a felvetett témákat, és van mondanivalója mindegyikhez. Impresszív volt egyébként, hogy milyen nagyon komoly, folyamatos szakmai megújulás látszott az ő munkája mögött. Újabb és újabb tréningek: a legközelebbi a lényegkiemelő tréning, az állandó

40 E szempontok értelmezéséhez szintén felvillantunk példákat a kutatási tapasztalatainkból, bár láthatóan ezek a gyakorlatok még elején járnak a hálózattá szerveződés adaptív útján.

41 Az alábbiakban több kutató reflexiójából is idézünk, hogy ezzel is láttassuk a fent leírt közösségi tanulás és annak eredményeinek a látogató számára is egyértelmű megjelenését.

tanulási vágy, a problémákra válaszolás vágya, a »lehet még jobban és még jobban« lendülete.”

„Összecsengő, néhol kísértetiesen azonos mondatok hangoztak el az általam hallott interjúkban a pedagógiai munkáról. Ennél is fontosabbnak éreztem, hogy számomra meggyőző volt, hogy nemcsak beszélnek róla, de értik is, hogy mit csinálnak, tudatosan képviselik azt a diákok és a környezet felé egyaránt. ...

A szervezet egységessége részben annak köszönhető, hogy mindenkinek voltak személyes kis projektjei, feladatai, amin keresztül a rendszer része lehet, felelőssége van, s akár a személyes szakmai céljait is megtalálja benne.

- »Mindenkinek van egy feladata, amit menedzsel? (kérdező)
- Igen, mi valamelyik pályázat szakmai felelősei vagyunk – mármint két külön pályázaté. (pedagógus 1)
- Kéthetente munkaközösségi értekezlet van. (pedagógus 2)
- Ez egy nagyon együttműködő szervezet, szólunk egymásnak, nyitottak vagyunk. (pedagógus 1)
- Nemcsak a saját területemre figyelek, hanem máséra is. (pedagógus 2)
- Miért lehet ez így? (kérdező)
- Vezető plusz környezet. Itt nem hagyják, hogy elhaljon a kíváncsiság.«” (pedagógus 1)

(kutatói reflexiók a Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményről)

A személyes szakmai fejlődés és a tantestületének egészének egymásra épülő, kollektív tudása jól példázza a közösség tanulását. Az egyéni és a közösségi szintű tanulás egymásra épülésére is mutattunk már korábban példát a (lásd 5. és 6. fejezet), s láthattuk, hogy a közösségi tanulás útjainak preferálása nem teszi lehetetlenné a személyre szabott tanulás támogatását sem. Ezt a komplex értelmezést tekintettük tanulóközpontúságnak mind az egyén, mind a szervezet, illetve közösség szintjén (lásd 4.3. és 6.3. alfejezet). Itt azonban szeretnénk tovább folytatni a kérdést, amelyre már utaltunk a 6. fejezetben a háló metaforájával is: miért épp a hálózatot tartjuk a szakmai támogatás preferált – természetesen nem kizárólagos – módjának az adaptív – elfogadó iskolák számára. A fenti iskoláról szóló reflexiók ugyan még döntően az intézmény falain belülről szólnak, de azért már egyértelműen mutatják a közösségi tanulás különböző lehetséges módjait (lásd a példaként hozott iskolából a látogatói visszajelzések s azok közös beépítése a pedagógiai folyamatba, vagy a pedagógusok egymásra feladataira való figyelés az idézett párbeszédben). Van-e azonban értelme, pedagógiai haszna, hogy például ez az iskola tovább építkezzen és külső szakmai kapcsolatokat keressen? Mit adhat még e jól körülhatárolt belső cél- és tevékenységrendszerekhez – amely azért már a helyi környezet elvárásaira is erősen reagál – egy másik gyakor-

lat, egy másik intézmény, egy másik csomópont, amihez valamilyen szál köti az intézményt a „hálóban”? S vajon egy önmagában is innovatív szervezetnek szüksége van-e támogató rendszerre ahhoz, hogy tudása egyre biztosabb, explicitebb legyen magáról, s ezáltal képes legyen az intézmények közti tanulás támogatására is?

Az iskolarendszerek megújítása, az iskolafejlesztések, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése kapcsán két, az eredményességet alapvetően meghatározó tényezőt szokás kiemelni: a minden gyermek fejlesztésének fontosságát és ennek legfőbb biztosítékát, a pedagógusok minőségi munkáját. Nem véletlen tehát, hogy a pedagógiai szakirodalom az utóbbi időszakban egyre többet foglalkozott a pedagógusok szakmai támogatásával (Halász, 2005; Hopkins, 2001; Fullan, 2008; Szabó, 2008a, 2008b), melyre jellemző, hogy az egyes pedagógusok tanulásának támogatása felől a hangsúly a pedagógusközösségek, iskolaközösségek tanulására tevődik át, Angliában például a következőképp lehet összegezni ezt a változást (lásd 8. táblázat).

8. táblázat. A pedagógusok tanulásának támogatásában végbement változások Angliában (Rapos, 2011)

Korábbi jellemzők Angliában	A változás iránya
A folyamatos szakmai fejlődés koordinációjának központi szerepe volt	Az iskolai vezetésre stratégiai szerep hárul
A képzés fókuszában a pedagógus áll	Az egész testület részese
A kínálati rendszer által meghatározott metodika	Az iskola szükségleteihez adaptálható metódusok
Esetlegesen azonosított igények	Az egyéni és az iskolai igények közti kiegyenlítésre törekvés
Az eredmények ad hoc értékelése	Nyomon követés, rövid és hosszú távú hatások strukturált mérése

A szakmai támogatórendszerek elmozdulása a közösségi tanulás irányába különösen egybevág az adaptív-elfogadó iskola koncepciójával, hiszen:

- a szociokonstruktivista tanuláselméletek lényegi eleme a közösségi tanulás (lásd 5. és 6. fejezet);
- az egyéni és közösségi szintű tanulási folyamatok egymásra épülnek. Ahogyan a 6. fejezetben már utaltunk rá az egyéni és közösségi tanulási folyamatoknak is mindig van egy tágabb társas kontextusa, amely „állványzatként” képes támogatni a tanulási folyamatot. A tanulás ebben az értelemben hat szinten mehet végbe:
 - a tanulók tanulás,
 - a felnőttek tanulás,
 - a vezetők tanulás,
 - az iskolát átfogó tanulás,
 - az iskolák közti tanulás, hálózati tanulás,
 - a hálózatok közti tanulás (Fox, A., Haddock, J. és Smith, T., 2007);

A tanulók, a felnőttek, a vezetők tanulása mellett nyilvánvaló utalásokat olvashatunk az iskola átfogó tanulásra az iménti példákban. S az is elemzésre érdemes, hogy e szintek után ennek az intézménynek a figyelme az iskolák közti tanulás felé kezd irányulni (lásd 8.2. alfejezet bevezető példája);

- a pedagógusok szakmai tudása különösen összetett, egyszerre elméleti és gyakorlati, tudatos és rejtett, egyéni nézetekre és társas konstrukciókra is épülő (részletesebben lásd Falus, 2006; Tynjälä, 2008b), mindez pedig következményekkel jár a szakmai tanulás, fejlődés folyamatára is. E folyamat értelmezésében a szociokonstruktivista tanuláselméletek nyújtanak segítséget (lásd 3. és 6. fejezet), itt most csak arra érdemes felhívni a figyelmet, hogy az iskolai és pedagógiai gyakorlat fejlődését szolgáló lényegi tevékenységek – mint a reflektálás és az innováció is – nem képzelhetők el közösségi támogatás nélkül, a közösségi tanulás kontextusai nélkül.

Az elfogadjuk a közösségi tanulás fontosságát a pedagógusok szakmai fejlődésében az iskolák eredményesebbé válásában – hiszen erre alapot adnak mind az elméleti alapok (5. és 6. fejezet), mind az általunk is bemutatott hiteles szakmai példák is –, akkor az iskolák számára a hálózatokba szerveződés jelentheti az iskolaközösség támogatását szolgáló társas kontextust. *S miért éppen a hálózatok és nem más társas formációk? Mik lehetnek az előnyei a hálózati szerveződésnek?*

A hálózatok egyik legalapvetőbb jellemzője, hogy **dinamikus, folytonosan új tagokkal bővíthető**, viszonylag **laza struktúrát** formálnak (vö.: Barabási, 2008) szemben a merev, nehezen változó struktúrákkal, amilyen például általában egy ország iskolarendszere, intézményesült szak- és szakmai szolgáltatók köre (erre utal az is, hogy a fenti intézmény sem a vele azonos funkciójú szakmai intézményekkel tart csak kapcsolatot, hanem tudatosan keresi az azonos kérdésekkel foglalkozók tapasztalatait, rugalmasabb szakmai kereteket keres). Mindez azzal az előnnyel jár, hogy a változó környezeti feltételekre, elvárásokra adaptívan tud reagálni a hálózat, ráadásul úgy, hogy közben megőrzi a tagok autonómiáját is. Képes gyorsan új tudást alkotni, a már meglévő rejtett tudásokat felszínre hozni, innovatív gyakorlatot teremteni. A gyors, innovatív, horizontálisan terjedő válaszok pedig nagy előnyt jelenthetnek a felülről jövő reformok robusztusságával, s csupán a kezdeti időszakban tapasztalható sikerességével szemben (Fullan, 2008; Jackson és Temperley, 2007). Továbbá a hálózatok ki tudnak lépni az iskolákat sokszor béklyóba kötő ellentétes elvárásokból: *a)* a globális és lokális célok, elvárások megvalósításának esetleges feszültségeiből, *b)* az informális vagy formális keretek közt működő együttműködések ellentétéből és *c)* az iskola kliensei és az iskola szakmai csoportjainak elkülönítéséből. Ezen ellentéteket sajátos kontinuumként tudják megélni a hálózatok (vö.: Aalst, 2003), lehetnek például helyi kiindulópontú hálózatok, melyek később nemzetközi kapcsolatokra is szert tesznek, vagy éppen abban segíthetnek ezek a hálózatok, hogy a gyerekeket a globális társadalomban való részvételre készítsék fel (pl.: munkavállalás, interkulturális kompetenciák), ugyanakkor a helyi politikai, társadalmi, kulturá-

lis identitásukat is meg tudják őrizni (Chapman, 2003); formális hálózatok épülhetnek korábbi informális kapcsolatrendszerre (Fox, Haddock és Smith, 2007), sőt a szakmai vagy iskolai hálózatoknak egyaránt tagjai lehetnek szülő- és gyermekszervezetek, iskolák, egyetemek vagy egyéb szakmai grémiumok.

Főként az üzleti szférában szokták a hálózatok előnyeként kiemelni a **versenyképességet**, aminek főbb elemeit a következőkben látják: rugalmasság, gyors szervezeti tanulásra való képesség és a „fogyasztók” testre szabott kiszolgálásának igénye (Vilmányi, 2004). Az üzleti világ sajátosságait átfordítva az oktatás világára a versenyképességet elsősorban az eredményesség javítása, megtartása mentén értelmezhetjük. A tudásalapú társadalmak iskoláiban a tudáshoz való hozzáférés, új tudások létrehozása, innovatív gyakorlatok teremtése mind az eredményesség záloga lehet. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy a hálózatok aktív, termékeny működéséhez lényeges „kompetenciák” (a hálózati kompetenciák Vilmányi (2004) szerint: a kommunikációs képesség, kooperációs kultúra, bizalom, stratégiai gondolkodás, vízióalkotás képessége) és erőforrások is kellene. Ugyanakkor, amíg az üzleti világ globális piacán a „fogyasztók” igényei is jól értelmezhetőek globális szinten, addig az oktatásban a helyi és egyéni igények azonosítása jelentősebb szereppel bír az eredményesség tekintetében. Épp a tanulók minél eredményesebb fejlődésének támogatása érdekében kerestek a fenti iskolában is olyan új formákat (például a szülő iskolában maradásának elfogadása és „hasznosítása”; az új értékelési forma, a portfólió kapcsán beszélgetés a szülővel a tanulóval és a tanulásról), ahol a különböző érintett szereplők elképzeléseinek megismerése, esetleg tanulása lehetséges. Ez ugyan még nem hálózatosodás, de építőköve, adaptív útja annak a folyamatnak, ahol lehetővé válhat a szülők szervezett kapcsolódása is egy iskolahálózathoz. S mivel a hálózatok egyik fontos tulajdonsága, hogy a kapcsolatok interaktívak (Aalst, 2003), így lényeges, hogy a megrendelők ne csak megfogalmazzák elvárásaikat, hanem értékkeljék is azok megvalósulását, viszonyuljanak hozzájuk.

A szakmai tudás, a **pedagógiai tudás sajátos ciklusokban fejlődik**, alakul: a mindennapi pedagógiai gyakorlat **rejtett tudásai explicitté válhatnak**, melyhez új tudások, elméletek, tapasztalatcserék stb. kapcsolódhatnak, hogy majd újból beépüljenek a többnyire rejtett, rutinszerű pedagógiai tudásba, az iskolai gyakorlatba (lásd bővebben Nonaka és Konno, 1998 elméletét a 4.3. alfejezetben). Ezt a forrást hasznosított a fenti iskola is az egymás óráinak rendszeres és tervezett látogatásával és ezekre a pozitív tapasztalatokra építve kezdi kialakítani a más iskolákkal való közös tanulás (jó gyakorlat eladás) folyamatát (lásd 8.2. alfejezet példája).

A szakmai tudás e holisztikus, szerkezetében is sokszínű tudását, sajátos ciklusait különösen jól segíti a közösségekben, hálózatokban történő tanulás, reflexiós folyamatok, mivel egyszerre jelenhetnek meg elméleti és gyakorlati tudások, amelyekkel interakcióba lépve az adott iskola, pedagógus a saját elméleteit, gyakorlatát is tudatosíthatja, reflektálhat rájuk, illetve új elméleteket és gyakorlatokat tanulhat (Aalst, 2003; Chapman, 2003). A hálózatokban a reflektálás fő területeiként Aalst (2003) a következőket azonosítja: *a)* az emberekre vonatkozó reflexiók (például partnerek kiválasztása, vezetői szerepek, a részvétel szintje), *b)* a közös

célra, feladatokra, eredményekre és c) a kapcsolatokra vonatkozóak (például a választott információcsatorna, interakciók, a bizalom viszonyai). A hálózat tagjai közti interakciókat még termékenyebbé teheti, ha a hálózat nemcsak azonos közösségeket, intézményeket (például iskolák), hanem másfajta szakmai tudással, gyakorlattal rendelkező intézményeket (például felsőoktatási intézmények, civilszervezetek) is bevonnak.

Az internet adta lehetőségek még könnyebbé teszik a szakmai hálózatok működését, hiszen sok információ gyors közlését teszik lehetővé (lásd honlapok, blogok stb.), s ma már szinte a közvetlen interakcióhoz hasonlatos kommunikációs lehetőségeket (lásd videokonferencia) tudnak teremteni.

Aalst (2003) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy természetesen a hálózatok alakulásának is megvannak a maga veszélyei:

- A hálózat a változás akadályozója is lehet, ha normáihoz, értékeihez hozzászoknak a tagok. Éppen ezért gyakran a hálózatokat meghatározott időre, feladatra hozzák létre.
- A résztvevők egy része szép lassan elvesztheti érdeklődését, elköteleződését. Ezen tagok új hálózatot is alapíthatnak.
- Hálózat közös céloktól függetlenül is alakulhat, formálódhat, ami ellentmondásba is kerülhet a vállalt célokkal vagy a résztvevők elvárásaival.
- A szerepek gyakran nem tisztázottak.
- Néhány csomópont túlzottan dominánssá válhat, s ezáltal megzavarhatja az együttműködés kultúráját.

Az adaptív-elfogadó iskolák számára a hálózattá alakulás tehát egyszerre lehet a saját szakmai gyakorlatra reflektálás elősegítője, míg más adaptív utak reflektív megismerésének terepe, a közösségi tanulás ösztönzője. Mindez megerősítést adhat ahhoz, hogy minden intézmény megtapasztalja a saját pedagógiai utak vállalásának előnyeit, s a nehézségek leküzdésében, a közös szakmai cél okán – adaptív-elfogadó skálává válás – mégis építhet a hálózati partnerek támogatására.

8.2. AZ ISKOLAHÁLÓZATOK KIALAKULÁSÁNAK OKAI ÉS ÚTJA

Ahhoz, hogy egy intézményben megfogalmazódjon a másoktól tanulás igénye, s annak valós, a személyes munkát és a szervezeti működét is támogató hatása legyen, hosszú utat kell bejárni. S épp ilyen új kihívás annak felépítése is, hogy miként lehet a meglévő tudást mások számára megmutatni, felhasználhatóvá tenni, értelmezésre kínálni.

– Mi most elindultunk egy úton, hogy jó gyakorlatokat adunk át. Itt annyi minden felhalmozódott, hogy ennek folytatásának kell lennie. Az azonban nehéz, hogy ténylegesen úgy átadni, hogy beépüljön. Ez egy kardinális kérdés lesz az egész rendszerben. Az egy dolog, hogy egy pedagógus eljön ide, kap egy lökést, egy motivációt és ennyi. De az, hogy mindez hogyan épül be majd először a pedagógus világába, aztán a munkaközössége világába, aztán az iskolai rendszerbe. Na, ennek átgondolása még várat magára, mert most ... ebben a szisztémában ez még nincs kitalálva. Pár órára elmegy a pedagógus máshova, ez még nem az, amire szüksége van. Ez még nem elég, főként, ha még bizonytalan is. Főképp, ha még ott tart, hogy minek is ez nekem. De, ha már ott tart a kolléga, hogy tudja, hogy valami kell neki, mert eredménytelen, akkor is kevés ez. Ott kellene legyen az a fajta segítség, hogy azt mondom: figyelj csak ide, neked a csoportnál még az lenne, jó, hogyha ezeket a szerepeket használnád. ...Kell a lépésről lépésre haladás. És kellene a konkrét szaktárgyi példák, mert egészen más, ha egy pedagógus a másikkal a konkrét példát mondja el, munkákat hoz, s az mondja: na most akkor ezt próbáljuk ki nálatok. Vagyis a folyamatok a fontosak, hogy végig vigyük, mert csak ez segíti a beépülést, az automatizálást... Az lenne a mi feladatunk, hogy a tőlünk elvitt jó gyakorlat egy fenntartható állapot legyen.

– Említetted, hogy hozzátok sokan jönnek jó gyakorlatokat venni. Ti is mentek máshova, kerestek jó gyakorlatokat? Ha igen, milyeneket?

– Igen, megyünk természetesen. Folyamatosan keresünk. Azért, hogy azt lássuk, miben tudnánk fejlődni. Megyünk hasonló iskolákba, mint mi vagyunk (EGYMI)... Másrészt megyünk többségi iskolákba, hogy lássuk például, hogy hogyan integrálnak, kompetencia csomagot hogyan alkalmaznak. Mi úgy kezdtük el a saját pályázatunkat, hogy megnéztük a többségi iskolákat, hogy ők hogyan működtetik a kompetencia csomagot, az integrációt, a kettőt együtt. Azért, hogy tudatosan tudjuk majd, hogy milyen innovációs gyakorlatot érdemes majd nekünk kifejleszteni. (...) Nyilvánvalóan mi is benne voltunk ebben (projektműködés), és tanácsokat is kértek tőlünk, de olyat mutattak nekünk is, hogy mi is tanultunk tőlük. Igen tehát mi is megyünk és keresünk. Keresünk, de nem össze – vissza, hanem folyamatában lehet látni, hogy nálunk 2000-től van egy nagyon tudatos építkezés, egy nagyon tudatos irányban haladás. S most mi is eljutottunk oda, hogy ezt már át kell adni, ami itt van.

(részlet a Nagydunai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben készített vezetői interjúból)

Milyen okai lehetnek annak, hogy a világban egyre több iskolahálózat alakul, s hogy a fenti iskola is kezd ebbe az irányba lépéseket tenni (saját gyakorlatának tudatos felkínálása)? S mi lehet a fennmaradásuk záloga? Mindezt többféle megközelítésben is tárgyalhatjuk. Egyrészt mondhatjuk azt, hogy a világ, az ember, a társadalom természetes szerveződési módja a **hálózatosság** (Barabási, 2008) – e társadalmi háló értelmezésével, szerepével foglalkoztunk is a 6.1., 6.4. alfejezetekben. Másrészt az iskolamenedzsment, a vezetés- és szervezetelméleti szakirodalom foglalkozik a hálózatokkal abból a nézőpontból, hogy az iskola stratégiai vezetését hogyan lehet hatékonyabbá tenni, s ezt hogyan lehet szakmailag támogatni. Erre a tudatos vezetői magatartásra is olvashattunk példát az előző interjúban. Végül – nyilván nem függetlenül az előbbtől – a hálózatokat értelmezhetjük a tudásalkotás, -megosztás, s az innovációk számára termékeny helynek, a tudásmenedzsment, a szakmai fejlődés sajátos támogató rendszerének. Ahogy arra a fenti példa is rámutat, ehhez kellő nyitottság és nem utolsó sorban célzottan választott tudásmegosztó közeg szükséges.

Az adaptív-elfogadó iskolahálózat elméleti megalapozásához számunkra különösen ez utóbbi megközelítés, a hálózat mint a tudásalkotás és megosztás „helyszíne, válik fontossá, amivel már nagy vonalakban arra is válaszolunk, hogy miért jó, ha megalakul az adaptív-elfogadó iskolahálózat. S bár az imént idézett iskola sok szakmai kapcsolattal bír, nem beszélhetünk iskolahálózatról még az ő esetükben sem. Ugyanakkor jól érezhető egy hasonló szakmai célok mentén működő szakmai közösség megtalálásának, a tudásmegosztásnak az igénye.

Mielőtt rátérnénk annak részletezésére, hogy miért és hogyan alakulhatnak ki hálózatok, szükséges a hálózat főbb alkotóelemeit és jellemzőit röviden tisztáznunk. A hálózatok – így az iskolahálózatok is – három fő részből állnak:

- a csomópontok, melyek létrehozzák a hálózatot
- a kapcsolatok („linkek”), melyek a csomópontok közti viszonyokat jelenítik meg
- a „forgalom”, mely a kapcsolatokon keresztül folyó kommunikációt, interakciót, koordinációt jelenti. (Hakkarainen et al., 2004; Palonen et al., 2004 idézi Fox, Haddock és Smith, 2007).

A **csomópontok**, az iskolahálózatok tagjai különféle érdekcsoportokat képviselhetnek, akik különböző feladatokat, szerepeket vállalhatnak a hálózaton belül, bár ezek a szerepekörök gyakran nem pontosan tisztázottak. Ilyen tagok lehetnek elsősorban:

- innovatív pedagógusok és igazgatók
- egyetemek, kutató intézetek, kormányzati hatóságok, jótékonyági alapítványok
- hálózati menedzserek
- tanácsadók, képzők, akik a szakmai fejlődésért, reflexióért, tanácsokért felelősek
- értékelők, kutatók, akik a hálózat működésének eredményességét vizsgálják
- oktatáspolitikusok, akik révén a későbbiekben az iskolarendszer egészére is hat a hálózat (Sliwka, 2003).

A hálózatok alakulásánál az első két pontba sűrített csoportok a kezdeményezők, a hálózat fenntartásában, működtetésében, támogatásában pedig már a többi csoport is

részt vesz. A hálózatok képesek folyton újabb és újabb tagokat bevonni, aminek gátat szabhat, ha speciális feltételeket támasztanak az új tagok felvételénél,⁴² illetve, ha a hálózati tagok száma nagyon megnövekszik, jellemző, hogy helyi szintű vagy tematikus alcsoportok alakulnak, általában 4-5 taggal (Sliwka, 2003; Fox, Haddock és Smith, 2007).

A hálózatok másik fő eleme a **kapcsolatok**. Ehhez kötődően gyakori tévhit, hogy a hálózatok az egyenrangú kapcsolatok kialakulását támogatják, s hogy mindenki ugyanolyan mértékben, egyenlően vesz részt a hálózati tevékenységben. Pedig ahogy Barabási (2008) is írja, a hálózati pontok közti kapcsolódás alapja a népszerűség, azaz ha a hálózathoz egy újabb pont kapcsolódik, akkor az ahhoz a ponthoz fog kapcsolódni, amelyiknek már több kapcsolódása van. Így a hálózatelmélet szerint a hálózatok kezdeti pontjai azok, amelyek a legtöbbet nyernek, hiszen nekik több idejük van kapcsolatokat szerezni: a gazdagabbak még gazdagabbak lesznek. Ez azt is jelenti, hogy a hálózat növekedése a régebbi pontok számára jelent elsősorban előnyt. E hálózatelméleti modellel természetesen nem tudja teljes mértékben leképezni a valódi hálózatok igen bonyolult rendszerét, például nem számol azzal, hogy a hálózatok legrégebbi pontjai előregedhetnek, s ezáltal elveszíthetik népszerűségüket; hogy a hálózat már meglévő pontjai közt is létrejöhetnek kapcsolatok; s hogy a már létrejött kapcsolatok el is tűnhetnek a hálózatok dinamikus szerveződésében. Éppen ezért ezt a modellt több kritikai is érte, hiszen például nem veszi számításba az egyes pontok belső tulajdonságait. Később erre a problémára dolgozták ki az alkalmassági modellt, ami az alkalmasságot is figyelembe veszi a kapcsolatok számának növekedésében. Érdekes az viszont, hogy az újabb kapcsolatokért folyó verseny a legtöbb hálózatban nem gyakorol igazán jelentős hatást a pontok struktúrájára, tehát az első középpontok mentén kialakuló hierarchia marad a domináns. Amikor a pontok, tagok alkalmassága mégis meghatározóvá válik, akkor olyan hálózat jön létre, melynek egy középpontja van, a hálózat pedig csillagszerűen szerveződik köré, azaz ebben a hálózatban a győztes visz mindent⁴³ (Barabási, 2008).

Végül a kapcsolati hálóban folyó **interakció, koordináció, tevékenységek** („forgalom”) mennyisége és minősége meghatározó a hálózati működés, hálózati tanulás eredményességében. A kommunikáció és tevékenységek száma határozhatja meg, hogy mennyire szilárd a hálózat, s a kapcsolatok, közös tevékenységek sajátosságai befolyásolják a hálózati tanulás eredményességét. A közös tevékenységek hatékony formái (Jackson és Temperley, 2007):

- közös munkacsoportok (pl.: projektstábok, tantervfejlesztő csoportok);
- közös tervezés (pl.: irányítócsoporthok, szakmai fejlesztő csoportok);
- közös problémamegoldó csoportok (pl.: fókuszcsoporthok);

42 Például kutatásokon alapuló iskolahálózatoknál. E hálózatokhoz való csatlakozásnál van, hogy tagdíjat is fizetnek az iskolák (Sliwka, 2003).

43 Az elv a Bose-Einstein-kondenzációval analóg módon működik (Barabási, 2008).

- közös vizsgálódást végző csoportok (pl.: kutatócsoportok);
- közös szakmai fejlesztő tevékenységek (pl.: tanulási fórumok/közös nevelő-testületi napok).

Az iskolahálózatok, szakmai hálózatok alakulását köthetjük bizonyos szakaszokhoz, lépésekhez is. A legfontosabb, hogy általában valamilyen közös cél, közösen vállalt elgondolás érdekében indul útjára az iskolahálózat. Ugyanakkor a tagok ösztönzése érdekében elengedhetetlen, hogy már az elején úgy érezzék, a befektetett energiát, időt kárpótolja a hálózati tanulás „nyeresége”. A közösen vállalt cél pedig azt is jelenti, hogy az iskolahálózatokhoz tudatosan és önként csatlakoznak a tagok.

Az iskolai vezetést, szervezetfejlesztést támogató angol szervezet, a National College for Leadership of Schools and Children's Services az iskolahálózatok alakulását operacionálizálta, gyakorlati tevékenységekre is lefordította. Az iskolahálózati rendszer kiépülését három, egymásra épülő szakaszra bontja (Understanding learning network, 2006): (1) az alapozásra, (2) az építkezésre és (3) az átalakulásra és megosztásra. Az **alapozás** szakaszában határozzák meg a célokat, alapelveket, s ezek operacionalizálását, az önellenőrzés és az elszámoltathatóság rendszerét; ekkor gondolják át, hogy kiket szükséges bevonni a hálózat működéskébe, s hogy hogyan lehet valóban közös tulajdonná tenni a hálózatot, amibe beletartozik a vezetés megosztásának átgondolása is. Az **építkezés** fázisában szükséges megtervezni és kialakítani a hálózat infrastrukturális és működési feltételeit, s az együttműködés módját és formáit (pl.: hogyan lehet a már meglévő tapasztalatokból tanulni, tisztázni azt, hogy a nyilvánosan elérhető tudáshoz hogyan lehet hozzáférni, vagy azt, hogy a hálózati tanulásról való tudás megosztásának mik legyenek a módjai). Végül az **átalakulás** és **megosztás** időszakának középpontjában az újító gyakorlat kialakítása, az innovációs folyamatok megteremtése és megosztása áll. E folyamatokban a sokféle hálózati partner közül általában az iskolák töltenek be kulcsszerepet. E szakaszok operacionalizált leírása hozzájárulhat ahhoz, hogy a közös tanulás (például reflektálás, jó gyakorlatok tanulása) szabályait nyíltan tudják kialakítani a hálózati partnerek, hogy a viták során kibeszélésre kerüljenek az esetleges ellentétek, feszültségek, s így kialakulhasson az együttműködéshez szükséges kölcsönös bizalom (vö.: Sliwka, 2003).

Mindebből mit tanulhat az adaptív-elfogadó iskolahálózat, avagy milyen kiindulópontjaink vannak az adaptív-elfogadó iskolahálózat megalakulásakor? A szakmai hálózat megalakulásakor közös célnak tekintjük: (1) a hazai adaptív-elfogadó iskolák azonosítását, megerősítését, közösséggé alakítását (2) az adaptív-elfogadó iskolák tanulási, innovációs folyamatainak szakmai támogatását. Ez utóbbi főbb tevékenységeinek tartjuk: a hazai adaptív-elfogadó iskolák sajátosságainak kutatását, az adaptív jó gyakorlatok, innovációk elemzését, reflektálási folyamatának támogatását (melyben az adaptivitás elméleti és gyakorlati kérdéseinek összefüggéseit is keressük), és végül magának az adaptivitás, az adaptív-elfogadó iskolává válás tanulásának támogatását. E célok és tevékenységek már jelzik, hogy az adaptív-elfogadó iskolahálózat elindításában jelentős szerepet töltenek be a kutatók, ugyanakkor

fontosnak tartjuk, hogy egyrészt a hálózat partnereit folyamatosan bővítsük, s hogy ne csak iskolák lehessenek tagok, hanem civilszervezetek, kormányzati szereplők is. Másrészt a nyitott és önkéntes csatlakozási lehetőség mellett törekszünk figyelembe venni azt az alapelvet, hogy a részvételhez szükséges egyik legfontosabb ösztönzés az, ha a befektetett energiáknál nagyobb az iskolák „nyeresége”, eredménye. Ehhez egy ún. „örökbefogadási rendszert” alakítunk ki, ami azt jelenti, hogy minden iskolának lehetősége van berakni a közösbe saját adaptív útját és problémáit is, és „örökbefogadni” egy olyan partneriskolát, akinek segítséget tud nyújtani saját gyakorlatával.

Továbbá az adaptív-elfogadó iskola hálózat szempontjából lényegesnek tekintjük azt a szempontot is, hogy a „hálózatokban nemcsak a „termelők”, a „szolgáltatók”, vagy „szakemberek” között vannak kapcsolatok, hanem egyre nagyobb mértékben a „fogyasztók”, a „felhasználók” között is. A hálózat elősegíti a megrendelőket, jelen esetben a szülőket és gyermekeket, igényeinek megismerését és kiszolgálását is (Aalst, 2003, idézi Szabó, 2011).”

Ahogy az eddigiekből is kiderül az adaptív-elfogadó iskolahálózat a szakmai fejlődés támogatását, a hálózatos tanulás elősegítését, a tudásalkotás, -megosztás céljait tűzte zászlajára, de nem kerülheti meg a hálózat vezetésével, működésével kapcsolatos kérdéseket, problémákat sem. A hálózati működéshez szükséges a megosztott, konszenzusos vezetés és irányítás, s a tagok közti kölcsönös nyitottság megteremtése, mely, ha nem áll rendelkezésre, akkor *célzottan is igyekszünk fejleszteni a tagok egymás iránti bizalmát és szociális kompetenciáit.* Ezek a feladatok még azonban a leendő hálózat tagjai előtt álló feladatok.

9. ZÁRÓGONDOLATOK A TOVÁBBLÉPÉSHEZ

Végére értünk történeteinknek, értelmezéseinknek. Az olvasó, aki idáig kísért minket, szintén kialakíthatta a saját történeteit és értelmezéseit. Ahogyan jeleztük, amit itt most közreadtunk, az a jelenlegi, éppen aktuális értelmezésünk, a folyamatos alakulásban lévő koncepció mostani változata, amit éppen azért rögzítettünk egy szövegben, mert szeretnénk, ha kikerülne a kezünk közül, és beindítaná az olvasók értelmezését, történetalakítását, és így a koncepció egy szélesebb szakmai közegben épülne tovább. A kétéves kutatási-fejlesztési projektünk tehát hivatalosan lezárult, de ezzel a koncepció alakulása, alakítása korántsem. Szeretnénk meghívni a kötet minden olvasóját, hogy járuljon hozzá az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának továbbgondolásához. Tegye fel kérdéseit, fogalmazza meg dilemmáit, fejezze ki ellenvetéseit, adjon új ötleteket és gondolatokat. Úgy véljük ennek legjobb kerete a téma köré szerveződő jövőbeli konferenciák, virtuális viták, és a tervbe vett iskolahálózat munkája lehet.

Ahhoz is szeretnénk kérni az olvasók hozzájárulását, hogy e koncepció a pedagógiai gyakorlatban is érvényesüljön. Azt már munkánk elején tisztáztuk, hogy itt nem egy gyökeresen új modelltől van szó, egy újabb alternatív iskolakoncepcióról, amihez csatlakozhatnak az új megközelítés kritériumait pontosan magukévá tevő intézmények. A mi célunk sokkal inkább egy olyan átfogó és rugalmas koncepció megalkotása volt, amely nagyon sokféle helyzetben lévő iskola számára lehet út a továbblépésre, a saját identitás artikuláltabb megalkotására, és a kontextusra és a gyermekre is jobban figyelő pedagógiai munka megújulására. És itt újra hangsúlyozzuk az út jelleget. Nem gondoljuk, hogy a fejezetekben kifejtett értékdimenziókkal a tökéletes adaptív-elfogadó iskola képét alkottuk meg. Sokkal inkább bizonyos útirányokat jelöltünk ki, amelyek kutatásunk szerint lehetővé teszik, hogy a mai változó környezetben, a történeti gyökereire is figyelve az iskola feleljen a jelen kihívásaira, és az adaptív-elfogadó intézménnyé válás útján járjon. Ahogyan a koncepció sem lezárt, úgy ez az út sem lezárható. Nem egy merev modelltől van szó, hanem egy tanulási folyamatról, amely visszahat a koncepcióra magára, és azt is alakítja a gyakorlati tapasztalatok alapján. A fejezetekben kifejtett értékdimenziók elsősorban kérdést, kihívást jelentenek az intézményeknek, amelyekre reflektálva, és amelyekhez kapcsolódva alakulhatnak. Megfogalmazhatják fenntartásaikat is, vagy akár azt, hogy bizonyos értékdimenziókkal jobban, másokkal kevésbé

tudnak azonosulni. Nem véletlenül kezdtük az identitás kérdésével az értékeink bemutatását. Az egyik legfontosabb „kritériuma” az adaptív-elfogadó iskolává válásnak épp az, hogy az iskola találja, alkossa meg és rendszeresen gondolja újra saját identitását. Természetesen ez az identitásalkotás nem azt jelenti, hogy bármilyenné válhat az intézmény. Ha identitása megfogalmazásakor a gyerekeket expliciten minősítő kategóriákba sorolja, ha a tudásátadás egyoldalú formáit részesíti előnyben, ha nem figyel a különbségekre, ha nem foglalkozik a tanulás kérdésével – akkor nyilván nem sok köze van az e kötetben kifejtett koncepcióhoz. Ez itt természetesen egy szélsőséges példa volt. A konkrét iskolák szintjén már jóval nehezebb megfogalmazni a határokat: milyen intézményi identitásalakítás az, amely még a koncepciókkal összhangban van, és milyen út van olyan távol tőle, hogy nem tartozhatna az iskola például az adaptív-elfogadó iskolák tervezett hálózatához.

Ezzel kapcsolatban a kutatási tapasztalatunk segít válaszokat megfogalmazni. Egyrészt újra kiemeljük a koncepció rugalmasságát. Az inkluzivitást előtérbe helyező szemléletünk egyáltalán nem zárta ki a szegregáló gyógypedagógiai intézményt (Nagydunai iskola a könyvben) vagy a kifejezetten hátrányos helyzetűnek tekintett diákokra specializálódott alapítványi iskolát (Második Esély iskola a könyvben) sem a kutatásból. Az egyik kiindulópontunk az volt, hogy lássuk az intézmény elindult az úton, és hogy az értékdimenziókkal legalább nagy vonalakban tudjon azonosulni. Ez az utóbbi lehet az egyik legfontosabb határkritérium: az adaptív-elfogadó iskola koncepciója azon intézmények számára lehet gyümölcsöző a megújulásban, azokkal tudunk párbeszédre lépni a fejlesztésről, és azokat nevezhetjük a koncepcióknak mentén haladó iskoláknak, amelyek a bemutatott értékdimenziókat végig gondolják, reflektálnak rájuk, kihívásnak tekintik, továbbgondolják, és esetleges fenntartásai, építő kérdéseik ellenére alapvetően azonosulnak velük. Ha az intézmények fölfedezik a hiányosságait az egyes dimenziókhoz kapcsolódóan, és törekszenek a továbblépésre, még ha ez sok akadályba is ütközik, az teljesen belefér az adaptív-elfogadó koncepció útjébe. Ilyen például a már említett szegregáló gyógypedagógiai intézmény, amely a környezet és a fenntartó miatt nem válhat a szó szoros értelmében inkluzív, de törekszik arra, hogy a falain belül inkluzív szemlélettel végezze a pedagógiai munkát, és hogy az inklúzió szemléletét terjessze, továbbadja a környező iskoláknak is. Kétségtelenül dilemmát jelent, ha az elitgimnáziumokra gondolunk, ahová erős szelekció útján lehet bekerülni: vajon ezek az intézmények tartozhatnának-e a magukat adaptív-elfogadó iskolák szélesebb családjához, illetve hálózatához. Mennyiben tudnának azok lenni, amikor a komprehenzivitás gondolatának alapvetően ellentmond létük? Nem lezárt dilemma ez a kérdés (sem) kutatócsoportunk számára. Ha egy ilyen intézmény szeretne csatlakozni a koncepcióhoz, akkor úgy gondoljuk, akár egy ilyen intézményt is tekinthetnénk ez úton járóknak. Az az álláspont fogalmazódott meg bennünk, hogy ha egy „elitiskola” tud azonosulni az értékekkel, szeretne ezen az úton járni, miközben (akárcsak a szegregáló EGYMI) szembesül átalakulásának strukturális akadályaival, ugyanakkor tesz azért, hogy a maga eszközeivel és határain belül tegyen az adaptív-elfogadóvá válásért, és a saját identitásalakításában a (jelenleg) öt értékdimenzió

meghatározó, akkor tekinthető az adaptív-elfogadó iskola útján járó intézménynek. Abban az esetben azonban, ha egy intézmény úgy alakítja identitását, hogy például az őt körülvevő terület változásai miatt egy mindenkit befogadó intézményből szelektáló intézménnyé válik, és e folyamatban nem dolgozik a homogenizáció ellen, sőt esetleg örömmel fogadja a „könynyebbnek” tekintett gyerekek érkezését, és elmozdul az elit intézmény irányába: ez az iskola viszont nemigen tekinthető az adaptív-elfogadó koncepció útját járó intézménynek.

9.1. SZEMPONTOK AZ ÖSSZEGZÉSHEZ

A fenti példákkal talán sikerült érzékeltetnünk az adaptív-elfogadó iskola koncepciója hogyan válhat egyszerre rugalmas és ugyanakkor bizonyos értékritériumokat dialogikusan megfogalmazó megközelítéssé. Ezzel együtt, mivel két éves kutatásunk után, a hazai és nemzetközi tapasztalatokra alapozva, úgy véljük, ez az átfogó, sok kérdést érintő koncepció valóban záloga lehet a mai iskolák megújulásának, ezért e záró fejezetben szeretnénk megfogalmazni konkrét – a fentieknél sokkal inkább gyakorlati, határozottabb keretet is adó – útmutatásokat arra vonatkozólag, mi az, ami segítheti az adaptív-elfogadó iskolává válást, ezt a tanulási folyamatot. Szeretnénk konkrét cselekvési irányokat nyújtani azoknak, akik az innováció útjára lépnek, újra középpontba állítva a kötetünkben már említett innovációs, szervezeti megközelítést, amely egyfajta gyakorlati, mondhatni modern menedzséri szemléletével jól kiegészíti fentebb megfogalmazott rugalmas, dialogikus megközelítést. Ezen túl, bár az intézményi szintre koncentrálnak az konkrét ajánlások tekintetében is, de a záró fejezet további részében különféle szereplőket, és így az oktatás különféle szintjeit és színtereit is szeretnénk megszólítani.

Átgondolásra kínáljuk tehát, hogy milyen kérdéskörök megfontolásával, elemzésével járhat, ha az oktatás világának egyes szereplői – iskolavezetés, pedagógiai vezetők-szakértők, kutató szakemberek, oktatásirányítás (e szereplők kiválasztásának okairól lásd lejjebb) – úgy vélik, hogy megfontolásra érdemesnek tartják a megismert adaptív-elfogadó iskolamodellt, és saját tevékenységükhöz kötődően ez irányú innovációba kezdenek. Mindenképp lényegesnek érezzük, hogy a fenti szereplők mindegyike szempontjából ajánlásokkal éljünk, hisz az iskola nem függetlenítheti magát környezetétől, hanem a környezetével kölcsönhatásban működő rendszerelem (Szabó, 2008a, 2008b). Ahogy a korábbi fejezetekben többször kifejtettük az iskolát olyan rendszerelemnek tekintjük, amely állandóan változó környezetben, bonyolult összefüggések hálójában működik. Az iskolák működése és az iskolafejlesztés csakis az adott ország oktatási rendszerében értelmezhető. Egy intézményfejlesztés,⁴⁴ épp

44 Bár a program nem indít el intézményfejlesztést közvetlenül, de készít olyan produktumokat, amelyek az adaptív-elfogadó iskolává válást segítik. Ez a könyv a koncepció árnyalt bemutatásával kívánja támogatni ezt a munkát. Úgy véljük, a koncepciói által kirajzolódó szempontok elemzése lehetővé teszi az intézményi diagnózis megfogalmazását, s az arra építkező fejlesztési irányok kirajzolását.

a rendszer összefüggései miatt, csak akkor lehet igazán eredményes, ha figyelembe veszi azok különböző szintjeit (Fullan, 2008), vagyis egyszerre képes koherens ajánlásokat megfogalmazni a rendszer különböző szereplőinek (pl.: fenntartó, iskolavezetés, pedagógus stb.). A fenti példákban is jól látszott (a szegregáló vagy az elitiskola), hogy a rendszer változása nélkül az iskola nagyon nehezen tud csak az adaptív-elfogadóvá válás útján járni. *Az adaptív-elfogadó iskola modellje tehát nem csupán pedagógusoknak – jelen könyv elsősorban nem is elsősorban nekik készült – szól, hanem a szereplők szélesebb körét érinti. S bár az adaptív-elfogadó iskola koncepciót – ahogyan fentebb is kifejtettük – nem tekintjük kizárólagos modellnek, így normatív módon minden intézményére nézve egységesen bevezethetőnek sem, mégis fontosnak gondoljuk, hogy a hazai szakmai vezetés (iskolavezetés, pedagógiai vezetők-szakértők, kutató szakemberek, oktatásirányítás) számára egy koherens és megvalósítható szakmai célrendszert és a hozzá vezető utak lehetséges lépéseit vázoljuk. Természetesen egyetértünk azzal, hogy a „hatékony iskolafejlesztés megvalósítói a pedagógusok, az ő szakmaiságuk jelentős hatást gyakorol annak eredményességére. A fejlesztés egysége azonban az iskola. Egyetlen tanár bizonyosan nem képes érzékelhető és fenntartható változást megvalósítani egyetlen iskolában sem” (Szabó, 2008b, 4. o.). S mivel az adaptív-elfogadó iskolává válás is tekinthető egyfajta fejlesztési folyamatnak, így érdemes az eredményes iskolafejlesztések szempontjai alapján megfogalmazni ajánlásunkat.*

Összehasonlító jellegű intézményfejlesztési kutatások szerint az eredményes fejlesztés kulcsa, hogy a közös szakmai nyelvre épülő **célrendszer** mellett – ezt szolgálja e könyvben kifejtett modell – megfelelő **támogatási** rendszer és a **nyomásgyakorlás** különböző formái is segítsék a különböző szereplők közti együttműködést és a fejlesztést (Reezigt, 2001). A hazai szakirodalomban is egyre inkább ismert Creemers-modell (1996) épp e bonyolult kapcsolatrendszer három szálát fűzi rendszerré, melyek koherenciája elengedhetetlen a sikeres fejlesztéshez. Az iskolafejlesztést vizsgáló kutatások szerint az iskoláknak szükségük van az oktatási környezetből érkező külső nyomásra (elvárásra) is, ami elindítja őket egyfajta változási úton. Ez az elvárás ösztönző és kényszerítő elem is egyszerre, amely nem csupán az állami szektortól érkezik – bár vitathatatlanul ez jelentene egyfajta koherens és tudatos szerepvállalást –, hanem például egy szakmai hálózat is megfogalmazhat ilyet tagjainak. A modell erénye azonban, hogy lehetőséget kínál a szervezeti célok és a környezeti igények tudatos összehangolásra, dinamikus formálására is.

A creemersi modell lehetőséget kínál az adaptív-elfogadó iskolává válás rendszerszintű feltételeinek több szintű átgondolására. Ez azonban nem célja e záró fejezetnek, hisz az intézményfejlesztés minden szempontjának kifejtése, a minden szintre, szereplőre átgondolt operatív kifejtés, egy önálló programcsomag tárgya lehet. Továbbá nem célunk strukturális és szabályozási kérdéseket érinteni. Jelen írásban csak azokat az elemi szakmai kereteket gondoljuk végig – reflektálva azonban a célok, támogatás, elvárások rendszerére –, amelyek nélkülözhetetlenek az eddig bemutatott koncepciónk szempontjából. Az oktatási rendszer irányítói (a különféle szinteken) és az oktatáspolitikai egyéb szereplői számára – hisz valódi

célközönségünk nem ők – csak néhány szempontot kínálunk arra vonatkozólag, hogyan tudnák segíteni az iskola megújulását.

Az összegzés során is megtartjuk azt az elvi álláspontunkat, hogy maga a modell nem lezárt normatív rendszer, így a megfogalmazott szempontok is inkább a mérlegelést, elemzést szolgáló felvetések, amelyek közelebb vihetnek a saját intézmény – nagyobb rendszerek, hálózatok esetén azok – komplex megismeréséhez az adaptív-elfogadó iskola szempontjából. Ez a lépés mindenképp elengedhetetlen a későbbi, egyedi, az intézményre, vagy intézményrendszerre szabott fejlesztési folyamat megfogalmazása szempontjából.

9.2. ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA AZ EGYES SZEREPLŐK NÉZŐPONTJÁBÓL

Talán furcsának tűnhet a könyv végén újra feltenni azt a kérdést, hogy kiknek szól ez a könyv. Úgy véljük azonban, hogy ezen a ponton újra szükséges megerősíteni, néhány a korábbi fejezetekben már kifejtett szempontot.

Egyrészt hangsúlyozni szeretnénk, hogy valódi változás a nevelés-oktatás **különböző szereplőinek koherens, összehangolt tevékenysége** mentén indulhat meg. Másrészt aláhúzzuk, hogy a **koncepciónk középpontjában az iskola** áll (lásd részletesebben 1.2.1. alfejezet). Épp ez az oka annak, hogy a **megszóllítottak** egyik kitüntetett köre a pedagógiai vezetők – szakértő pedagógusok és az iskolaigazgatók.

9.2.1. ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA A PEDAGÓGIAI VEZETŐK, SZAKÉRTŐK SZEMSZÖGÉBŐL

Úgy véljük, hogy minden gyakorló pedagógus számára hordoz üzenetet az eddigiekben bemutatott adaptív-elfogadó iskola koncepció. Mégis egy adott iskolában működő pedagógiai vezető vagy a mentorálást, szakmai párbeszédet vállaló, képzéseket tartó szakértő pedagógus az, akinek lehetősége van a koncepcióban bemutatott, néhol talán metaüzeneteket egy-egy intézmény konkrét valóságában értelmezni. Az adaptív-elfogadó iskola sajátosságainak elmélyült értése és értelmezése ugyanis kulcseleme az adaptív iskolává válásnak. A pedagógiai vezetők, szakértő pedagógusok kulcsszerepet töltenek be ezen értelmezési keret megteremtésében és az iskola adaptív újtának megtalálásában, kialakításában, reflektálásában, hiszen az iskola belső és külső tanulási folyamataiban meghatározó kezdeményező szerepük (pl. műhelyek szervezése továbbképzőként, tanácsadóként stb.), példaértékű pedagógiai gyakorlatuk. Ahhoz pedig, hogy minél eredményesebben tudják betölteni ezt a szerepet, jól kell érteniük, elemezniük az adaptív iskolai gyakorlatokat – akár saját iskolájukban, akár máshol. Az alábbi szempontsor ezért azt a célt szolgálja, hogy az adaptív iskola tanulásának legfontosabb elemeit számba tudják venni, s ez alapján fel tudják térképezni, hol

tartanak, s milyen közös célok felé szeretnének haladni, melyik iskolai gyakorlataikat akarják megerősíteni, melyeket akarják megváltoztatni.

Szempontok az adaptív iskolai utak értelmezéséhez a pedagógiai vezetők, szakértők számára:

- Hogyan alakítják maguk a pedagógusok és a szülők, a diákok is az iskola identitását? Az iskolai identitás megfogalmazása hogyan segíti a tanárok és a tanulók azonosulását, az iskolai közösséghez tartozás érzését? Hogyan épülnek az iskolai identitásra a szakmai célok és a mindennapi szakmai munka úgy, hogy közben az iskolával szemben megfogalmazódó változó kihívásokra is reagálnak? Hogyan segíti az iskola a tanulók önazonosságára való reflexiókat? Hogyan készülhet fel és miképp támogathatja az iskola egy újfajta értelmezésű – kevert, szélesebb társadalomhoz kapcsolódó, többféleképp pozícionálódó – személyes identitás alakulását?

- Hogyan támogatható a pedagógusok egyéni szakmai fejlődése úgy, hogy az segítse a változások elemzésén alapuló intézményi célok megvalósítását is? Milyen módon segítheti egyik kolléga a másikat saját szakmai fejlődésében, vagy egy konkrét fejlesztésbe való bekapcsolódásban? Melyek a személyes véleménynyilvánítás, a meggyőzés azon formái, amelyek hatékonyak lehetnek az egyéni és a közösségi szintű változások összehangolására?

- Hogyan gondolkodnak az iskola pedagógusai a tanulásról, milyen elméleti megközelítéseket, megfontolásokat tartanak iránymutatónak? Hogyan lehet összehangolni az egyéni és közösségi tanulási folyamatok tervezésének, szervezésének, értékelésének tevékenységeit? Hogyan építhetők össze az iskolai tanulás és más iskolán kívüli tanulási folyamatok, eredmények? Hogyan segíti a tanulási tevékenységek adaptív változásait a rendszeres reflexió? Milyen támogatásra (pl.: fejlesztő értékelés, egyértelmű kimeneti követelmények megfogalmazása, önszabályozás támogatása stb.), van szükség ahhoz, hogy a tanulás tanulása alapvető legyen az osztályteremben? Miképp tehetők a diákok saját tanulásuk alakítójává? A pedagógusok hogyan értelmezhetik magukat tanulóként?

- Hogyan reflektál a pedagógus saját szakmai munkájában az iskola társadalmi beágyazottságára, értelmezi és figyelembe veszi-e a diákok, az iskola környezetéből érkező elvárásokat és ez alapján hogyan alakítja pedagógiai tevékenységét? Hogyan tudja újszerű megoldásokkal saját szakmai kapcsolatait tudatosan fejleszteni, fenntartani? Az iskola pedagógusai milyen szakmai közösségek tagjaivá válnak? Milyen gyakorlati vannak a tudásmegosztásnak az intézményen belül? Hogyan segíti elő az iskola újfajta, közösségi térként való megjelenését, működését, ezzel elősegítve az iskolától mint közösségtől eltávolodó diákok, szülők számának csökkenését is?

- Milyen szempontok mentén gondolkodnak, hogyan jellemzik és hogyan beszélnek a diákokról a pedagógusok? Hogyan fogalmazható meg a diákokról alkotott kép az iskolában? El tud-e távolodni az adott iskola pedagógusközössége a „hagyományos” gyermekképtől, a hiányokra épülő értelmezéstől, s megjelenít-e olyan elemeket, amelyek a diákot aktív résztvevőként kezelik, aki nemcsak saját tanulásának a részese, alakítója, konstruálója,

hanem az iskola közösségének is? Tudatosan értelmezik-e, hogy milyen kategóriákat használnak a mindennapokban?

Mit tehet egy pedagógiai vezető, szakértő az adaptív-elfogadó iskolává válásért, annak elterjedéséért?

- Ösztönzi és támogatja a diákokat, szüleiket és pedagógustársait abban, hogy képesek legyenek saját hangjuk artikulálására mind a személyükről, mind tanulásuk folyamatáról, eredményeiről.
- Törekszik arra, hogy elméletileg megalapozott tudása legyen a tanulásról (pl: az adaptív-elfogadó iskolakoncepció értékdimenzióhoz szervesen kapcsolódó szociokonstruktivista és személyre szabott tanulás koncepció), s ezek alapján rendszerben igyekszik szemlélni az iskola szereplőinek tanulását.
- Olyan a tanulást támogató környezet, osztálytermi gyakorlat kialakítására törekszik, hogy a gyerekek az iskolai tanulás gyakorlatában úgy vegyenek részt, hogy elköteleződjenek tanulóközösségük felé, és hogy identitásuk építésében jelentősnek tartásuk e tevékenységet.
- Törekszik a tanulók komplex megismerésén alapuló egyéni tanulási utak támogatására, teret enged olyan tanulási formáknak is, amely alkalmat ad a diákoknak a közös tudáskonstruálásra (vita, megbeszélés stb.), s keresi e tanulási folyamatok közti kapcsolatokat.
- A tanulók komplex megismerése mellett arra törekszik, hogy a diákok tanulásáról párbeszédet, ha szükséges, esetmegbeszélést kezdeményezzen minden érintett szereplővel (diák, szülő, más pedagógusok stb.).
- Saját szakmai fejlődéséhez, tanulásához kötődően tudatos és rendszeres ön-reflexióra törekszik, s mentori tevékenységével támogatja pedagógustársai egyéni és csoportos tanulását, alkalmat teremt az iskola pedagógiai gyakorlatának megbeszélésére, közös értelmezéseire.
- Megszervezi, vagy bekapcsolódik olyan szakmai közösségek munkájába, ahol alkalom van a közös szakmai koncepciók kidolgozásra egy-egy felmerülő pedagógiai kérdés megvitatására, közös tudás formálására.
- Törekszik új pedagógiai gyakorlatok, átgondolt elméleti szempontok tanulásával, megosztásával az iskolai munkát úgy fejleszteni, hogy az kritikusan, de reagáljon a tágabb és szűkebb környezeti elvárásokra.

9.2.2. ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA AZ INTÉZMÉNYVEZETÉS SZEMSZÖGÉBŐL

Az intézményvezetők szintén kulcsszereplők az adaptív-elfogadó iskola koncepció megértésében, értelmezésében, hiszen ők azok, akik megteremthetik az adaptivitás értelmezésének terét, akik elősegíthetik az adaptivitásról szóló rendszeres iskolai megbeszéléseket, akik hosszú távon is biztosíthatják az adaptív gyakorlatok támogatását, fennmaradását. Ezért

lényeges, hogy tisztában legyenek az adaptív-elfogadó iskola lényegével, s hogy több szempont mentén is meg tudják ítélni azt, hogy iskolájuk, hol tart az adaptív úton, milyen eredményei és további teendők vannak. Ehhez szolgál kiindulópontként az intézményvezetés szempontjából megfogalmazott szempontsor, ami az adaptív-elfogadó iskolává válás helyzetének feltárásában segít.

Szempontok az adaptív iskolai utak értelmezéséhez az intézményvezetés számára

- Hogyan építi az iskola tudatosan is identitását, nem csak az aktuális problémákra reagálva? Az identitás kialakításában milyen módon jelenik meg a szűkebb és tágabb kihívásokra való reagálás, ugyanakkor mennyire reflexív, kritikus, az adaptív iskola szakmai céljait is vállaló ez a reakció? Az iskolai identitás megfogalmazása hogyan segíti a tanárok és a tanulók azonosulását, az iskolai közösséghez tartozás érzését anélkül, hogy egyoldalóan, felülről irányítaná az iskolai identitás kialakulását?

- Milyen folyamatok és eljárások segíthetik az iskolát abban, hogy időről időre szembesüljön az adott iskola körüli társadalmi-gazdasági-kulturális változásokkal? Miképp tehető értékelhető elvárás a reflektív önelemzésre épülő személyes szakmai fejlődés? Milyen kommunikációs és szervezeti formákkal lehet megteremteni azt, hogy a személyes szakmai tudások a közösség számára elfogadhatóvá és felhasználhatóvá váljanak, beépüljenek a közös tantestületi tudásba?

- Hogyan lehetséges a tanulásközpontúság közös értelmezése felé lépni a tantestületben úgy, hogy teret engedjünk a személyes szakmai szabadságnak is? S melyek azok a szempontok, amelyeket mérlegelni szükséges a tanulásközpontúság értelmezésénél intézményi szinten? Hogyan gondolkodik az intézmény a tanulókról és egyáltalán kiket (pedagógusokat?, iskolát?), és mit tekint tanulónak és mit jelent az, hogy az iskola tanuló közösség?

- Hogyan törekszik arra az iskola, hogy a helyi közösség részévé váljon? Milyen területeken és hogyan vállal aktív szerepet azért, hogy ne csupán megélje, hanem ha szükséges, dinamikusan és kölcsönösen formálja egymást környezetével? Az intézményen belül és azon túl nyúló szakmai fórumok (pl. hálózatok) hogyan támogatják a szakmai közösségek működését és a szervezeti tanulást? S mindeközben hogyan tud az iskola a közösség minden tagjára, csoportjára kellő „figyelmet fordítani” megteremtve ezzel annak a feltételeit, hogy valóban közösségként tudjon működni?

- Hogyan fogalmazza meg az iskola saját hitvallását arról, hogy kiket szeretne falai közt látni? Milyen fórumokon és hogyan gondolkodnak, beszélnek a diákokról? Segíti-e szerkezeti, tartalmi és módszertani elemekkel az inklúziót? Egyáltalán az inklúzió milyen értelmezései vannak jelen az iskolában?

Mit tehet az intézményvezetés az adaptív-elfogadó iskolává válás gyakorlatának megteremtéséért, elterjedéséért?

- Elfogadja és a saját intézményére nézve értelmezi az iskola helyi környezetbe való ágyazottságát (pl.: mit vár egy lakótelepi iskolától az érintettek köre a fenntartótól a tanulóig), törekszik arra, hogy iskolája a helyi közösség része legyen. Támogatja, hogy az iskola pár-

beszédre épülő közösség legyen. Teret ad az iskola minden szereplőjének, a különböző hangok artikulálásának az iskolai identitás formálásában.

- Az egyéni szakmai fejlődés és az intézményi célok – jelen esetben az adaptív-elfogadó iskolává válás – összehangolására törekszik. Preferálja annak átgondolását, hogy a pedagógus hogyan formálódjon a saját iskolai közegében, hogyan fejlődjön mindennapi munkájában, a többi kollégával együtt tanulva, és hozzájárulva az iskola fejlesztéséhez.
- A pedagógiai munka során elősegíti az egész nevelési-oktatási intézményre kiterjedő közös célok kialakítását; mindenki bevonását a tanulásba, a közös gyakorlatba; támogatja a nyitott kommunikációt és az informális hatalom megosztását segíti elő, továbbá ösztönzi, hogy minden szereplő (diákok, tanárok, szülők, portás stb.) hangja érvényesülhessen.
- Támogatja az egyéni tanulási eredmények szervezeti szintű beépítést, s törekszik minél inkább kiaknázni az egyéni és a közösségi tudás egymásra épülését. Például belső „képzéseket” szervez a szervezeten belüli tudás megosztásra, vagy jutalmazza az egyéni szakmai próbálkozások koherens leírását és tantestületen belüli megvitatását.
 - Elvárja a pedagógiai munka reflektív önelemzését egyéni és szervezeti szinten.
 - Törekszik olyan új típusú szakmai kapcsolatok kialakítására, amely kölcsönös tanulási gyakorlaton alapszik. Ennek előfeltételeként támogatja intézményén belül az adaptív gyakorlatok azonosítását, értelmezését és azok implementálását.
 - Arra törekszik, hogy azonosítsa az iskola szereplői és a nevelés – oktatás szempontjából fontos közösségeket és azok bevonására törekszik.

9.2.3. SZEMPONTOK AZ OKTATÁSPOLITIKAI ÉS OKTATÁSIRÁNYÍTÁSI SZEREPLŐK SZÁMÁRA

Amint már többször hangsúlyoztuk, az iskola mint intézmény adaptív változásához kulcsfontosságú az oktatási rendszer kontextusa, tehát az intézmények adaptív-elfogadó iskolává válásában az oktatásirányításnak is kitüntetett szerepe van. Könyvünkben nem szeretnénk érinteni az aktuális oktatáspolitikai vitákat, kezdeményezéseket. Úgy véljük, azonban, hogy koncepciónk termékenyítő, kérdésfelvető, kihívást jelentő lehet az oktatáspolitikai és oktatásirányítási szereplők számára.

Az oktatáspolitikusok megszólításakor elsősorban a hazai oktatáspolitikai szereplőkre gondoltunk, amelyek valóban irányítói az oktatási ágazatnak (kormányzat, minisztérium, állami intézmények, háttérintézmények), de mivel mindig hatnak nemzetközi és európai tendenciák is a nemzeti oktatási rendszerre, ezért vonatkoztatható a szélesebb, európai felelősökre is (pl. a pályázatok kiírására, támogatásra vonatkozóan). Oktatáspolitikai szereplők egy demokratikus berendezkedésű országban nem csak a kormányzathoz kapcsolódó felelősöket jelenti, így az országgyűlés, a parlamenti pártok, és oktatáspolitikai szakemberek felelőssége is fontos. Ezért a koncepciókat átgondolásra kínáljuk nekik is. Végül nem

szeretnék megfelekedezni az oktatásirányítás alsóbb szintű szereplőiről sem. A pedagógiai intézetek számos módon nyújthatnak segítséget abban, hogy az e fejezetben megfogalmazott operatív lépések az iskolák mindennapi valóságában jelen legyenek. Különösen az iskolai fejlesztések, helyi továbbképzések, szakértői segítségnyújtás szintjein nyújthatnak támogatást az adaptív-elfogadó iskolává válás útján. A fenntartók az iskolák belső munkájának, közösségi tanulásának támogatásával, ehhez erőforrások biztosításával, zöld utat adva az innovációknak, valamint az iskolahálózatok kialakításának előmozdításával (saját iskolái között és több fenntartó együttműködésével például) sokat tehetnek az adaptív-elfogadó iskolává válás támogatásáért. Az önkormányzati intézmények mellett az alapítványi és egyházi fenntartású iskolákat is dialógusra hívjuk, úgy véljük, hogy értékdimenzióink valóban sokféle világnézettel párbeszédbe kerülhetnek, ahogy kutatócsoportunkon belül is többféle világnézeti, illetve vallási elkötelezettségű kutató volt, akik együtt tudtak működni, és közös pontokat találni.

A mindenkori oktatáspolitikai tendenciákat értékek határozzák meg. Az oktatásirányítókat, oktatáspolitikusokat ezért arra invitáljuk, hogy vizsgálják meg, elemzéseinkkel, a nemzetközi szakirodalom meglátásaival alátámasztott értelmezéseinkkel mennyire látják összhangban azokat az értékeket, amiket képviselnek. Külön felhívjuk rá a figyelmet, hogy mi az iskola aktuális problémáira fókuszálva igyekeztünk szakmai válaszokat találni, és hogy egy elég rugalmas, többféle irányból is megközelíthető koncepciót vázoltunk föl. Arra biztatjuk az oktatáspolitikai trendek és intézkedések formálóit, hogy maguk is reflektáljanak arra: milyen történeti kiindulópontokra támaszkodik megközelítésük; milyen érdekek, értékek mentén épül föl értelmezésük az iskoláról és annak változásairól; milyen elméleti alapokra támaszkodnak; milyen közkeletű mítoszok vagy népszerű diskurzusok lehetnek elveik mögött, és mennyiben támaszkodnak ezek szakmai érvrendszerre; mennyiben felel az aktuális, társadalmi kihívásokra a koncepciójuk; és milyen szinteken, hogyan akarják előmozdítani a változásokat. A koncepciókkal első lépésként egy ilyen kérdésfelvető-elemző, kritikus oktatáspolitikai hozzáállás van összhangban. Ez a hozzáállás egy szemléletet és mentalitást közvetíthet: ha maga is mintegy példát ad, sőt modellként szolgál úgy, hogy tanuló oktatásirányításként működik, amely valóban fejlődni akar, és újra meg újra felülbírálja önmagát. Tisztában vagyunk természetesen azzal, hogy egy ilyenfajta oktatáspolitikai viselkedésmódnak nem feltétlenül kedvez a választási küzdelemre és az ehhez kapcsolódó retorikákra építő jelenlegi berendezkedés.

Ezen a hozzáálláson kívül, ha az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának egészével vagy akár egyes dimenzióival elképzelhetőnek tartják az oktatásirányítás szereplői a dialógust, akkor a mindenkori felelősöket arra bátorítjuk, hogy gondolkodjanak el: a rendszerű megoldásokba milyen módon építhetők be megközelítésünk egyes részei. Vajon hogyan tudná elősegíteni egy központi szabályozás, hogy az intézmények adaptív módon, önálló identitásukat kialakítva, a környezetükre reflektálva a folyamatos megújulás útjára lépjenek? Mivel segíthetné az intézményeket az oktatásirányítás, hogy a tanulást állítsák

középpontba, és figyeljenek a tanulás alapvetően szociális, közösségi dimenziójára? Milyen módon lehet előmozdítani az iskolák etikai, demokratikus, tanuló közösségé válását? S végül az oktatáspolitikában is alkalmazott szükségszerű, de problémás kategóriákon való túllépést milyen megoldások segíthetnék? A könyvünk számos példát mutatott arra, hogy a rendszerszintű nehézségek akadályozói lehetnek a változásoknak. Például épp a legutóbbi kérdéskör, a kategóriák esetében: a szegregáló gyogyepedagógiai intézmény rendszerbeli helyzete miatt nehezen tudja a tanulóokra alkalmazott kategóriákat valóban viszonylagossá tenni.

Egy rendszer változása időt és végiggondolt lépéseket igényel. Könyvünkben sok kritikát fogalmaztunk meg a reformok reflektátlanságáról, amit szintén megfontolásra ajánlunk az oktatásirányítás szakemberei és felelősei számára is, felhívva a fokozatosságra is a figyelmet. Számos reform úgy igyekezett bizonyos értékeket a közoktatásba bevezetni, hogy pusztán hatalmi intézkedéssel, előtanulmányok nélkül, a többi szereplő konszenzusát nem elnyerve szabályozta az oktatást. Ez az innovációval, reformokkal foglalkozó szakirodalmak szerint sem hatékony módja a változások előmozdításának. A nyomásgyakorlás és támogatás, a konszenzus elnyerése, az innováció motorjainak motiválása nélkül nem lesz működőképes egy reform sem (Creemers, 1996, Fullan, 2008). Éppen ezért, bár kétségtelenül szívesen látnánk viszont valamilyen formában alátámasztott értékdimenzióinkat hangsúlyosabban a közoktatást szabályozó dokumentumokban (törvények, jogszabályok), mégsem gondoljuk, hogy az adaptív-elfogadó iskola egy az egyben egy új oktatáspolitikai trenddé válhatna, amit központi szabályozással kellene/lehetne az oktatási rendszerben és az iskolákban érvényesíteni. Szeretnénk, ha megmaradna kérdésseltevésnek, továbbgondolandó háttérkonceptciónak, amit kidolgoztunk.

Ezzel együtt vannak bizonyos szempontok, amelyek elősegíthetik, hogy a koncepció ilyen kihívás lehessen, és értékdimenziói jobban érvényesülhessenek a magyar oktatás egészében is. Ezek az oktatásirányítás olyan lehetséges tevékenységei, amelyek részben az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának irányába mutatnak, részben azt segítik, hogy ez a koncepció továbbgondolható legyen, és fejlesztések indulhassanak el ebben az irányba. Ilyen szempont lehet az iskolai szintű tanulás, fejlesztés és a horizontális tanulás, hálózatok támogatása (például az iskolai közösség tanulásának támogatása, az iskolák tanulását segítő szakértők segítségnyújtásának rendszerszerű kidolgozása, az iskola problémáira építő pedagógus-továbbképzések prioritása); az iskolák között különbségek csökkentését segítő rendszerszintű intézkedések (például az iskolarendszer komprehenzivebbé válásának alapjainak megteremtése); az iskolakutatások támogatása, a kutatások felhasználása az oktatáspolitikában (például a helyi intézményfejlesztésekhez kapcsolódó, együttműködő jellegű, kutatások támogatása).

9.2.4. SZEMPONTOK NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÓK SZÁMÁRA

Magunk is kutatók lévén, úgy véljük, hogy a neveléstudományi kutatásnak fontos szerepe van az iskolák megújulásában. A kutatások egyrészt segíthetik az intézményeket, hogy adaptív utakat találjanak fejlődésükre, másrészt az oktatáspolitikára is hasznos eredményeket adhatnak, illetve fontos kérdéseket vehetnek fel. Könyvünket szeretnénk neveléstudományi kutató kollégáinknak is ajánlani, a koncepciónkát vitára bocsátani. Kutatási eredményeikkel mennyire látják összhangban koncepciónkát? Milyen kritikájuk van, illetve mit tennének hozzá a saját kutatásaik alapján? Kiindulópontunk az, hogy minden kutatás mögött értékek, érdekek is húzódnak, ezért nagyon fontosnak tartjuk ezek tisztázását a dialógus során. Nyitottak vagyunk további kutatási együttműködésekre is, hogy alakuló koncepciónk még kidolgozottabb legyen.

Azoknak a kutatóknak, kutatással foglalkozó intézményeknek, szervezeteknek a számára, akik tudnak azonosulni koncepciónkkal szintén meg tudunk fogalmazni olyan kritériumokat, amelyek a kutatás tekintetében összhangban vannak az adaptív-elfogadó iskola koncepciójával.

A mindenkori kutatók felelőssége, hogy a pedagógiai gyakorlat számára a nemzetközi tendenciákra figyelve végiggondolt, alapos elméleti háttérrel nyújtsanak, figyelve a nálunk elhanyagolt szempontokra is – ahogyan ezt mi is igyekeztünk tenni munkákkal. Fontosnak tartjuk a társadalmi és a történeti szempont megjelenését a nem kifejezetten társadalmi környezetre vagy történeti háttérre vonatkozó kutatások esetében is. Az értelmező szemlélet: az értelmezésekre rákérdezés szintén olyan kutatási kritérium, amely a koncepciónkából következik, s más kutatások esetében is hasznosíthatónak véljük.

Koncepciónk egyértelmű felhívása a kutatók felé, hogy szükség van az iskolakutatásokra, ha az intézményi fejlesztésekben gondolkodunk. Úgy gondoljuk továbbá, hogy több mélyfúrás jellegű kvalitatív vizsgálatra lenne szükség a magyar neveléstudományban is a kvantitatív vizsgálatok mellett, hogy teljesebb képet kapjunk az oktatás-nevelés világáról. Munkánk alapján a kutatás és fejlesztés, a neveléstudományi elméletek és a pedagógiai gyakorlat közti kapcsolatok erősítését és rendszeres (újra)értelmezését is szükségesnek tartjuk. Gondolhatunk itt különösen a nálunk még kevésbé alkalmazott fejlesztő jellegű, közös tanulást implikáló, együttműködő kutatásokra, amelyek bevonják aktívan az iskola szereplőit a kutatásba, és helyi fejlesztéseket tesznek lehetővé.

A koncepció témájához kötődően pedig szorgalmazzuk a tudományterületek közötti (pl. neveléstudomány – gyógypedagógia) párbeszédet, a közös nyelv kialakítását, amely elengedhetetlen az eredményes iskolai gyakorlatok támogatásához.

IRODALOM

HIVATKOZOTT IRODALOM

- 2020 Vision. Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group (2006).
 URL: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/6856-DfES-Teaching%20and%20Learning.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- A jövő iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai (2007): Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Európai Ügyek Főosztálya.
- Aalst, H. F. van (2003): *Networking in Society, Organisations and Education. Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris, OECD, 33–40.
- Altopiedi, M – Lavié, J. M. (2006): Professional and Institutional Identity at the Core of Collaborative Improvement Efforts at Schools. URL: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/mariana/3-mariana.pdf> Utolsó letöltés: 2011. 08. 23.
- Amin, S. (1997): *Capitalism In The Age Of Globalization. The Management Of Contemporary Society*. Delhi, Madhyam Books.
- Aronowitz, S. – Giroux, H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, University Of Minnesota Press.
- Arvaja, M. (2005): *Collaborative knowledge Construction in Authentic School Context*. Jyväskylä, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Astuto, T. A. – Clark, D. L. – Read, A-M. – McGree, K. – Fernandez, L. de K. P. (1993): *Challenges to Dominant Assumptions Controlling Educational Reform*. Andover, Massachusetts, Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Ball, T. – Wells, G. (2006): Walking the Talk: The Complexities of Teaching about Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18. 3. 188–203.
- Barabási Albert-László (2008): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Bauman, Z. (2000): *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge, Polity Press.
- Benavides, F. – Dumont, H. – Istance, D. (2008): The Search for Innovative Learning Environments. In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris, CERI, OECD Publishing, 21–44.

- Bentley, T. (2008): Open Learning: a Systems-Driven Model of Innovation for Education. In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris, CERI, OECD Publishing, 205–230.
- Bergmark, U. (2009): *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Luleå, Luleå University of Technology, Department of Education.
- Bognár Mária (2005): Félúton a MAG-program. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8., 75–90.
- Bognár Mária (2008): *Az OECD CERI „A jövő iskolája” (Schooling for Tomorrow) programja. Háttéranyag Az iskolafejlesztés koncepcionális alapjai című projekt 2008. február 11-i műhelyéhez*. Kézirat. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Booth, T. – Ainscow, M. (2009, magyar fordítás: Dr. Csányi Yvonne – Schiffer Csilla): *Inklúziós index*. URL: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf
Utolsó letöltés: 2011. 09. 29.
- Bourdieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 65–91.
- Britzman, D. (2000): Precocious Education. In: Talburt, S. – Steinberg, S. (szerk.): *Thinking Queer: Sexuality, Culture, and Education*. New York, Peter Lang, 33–60.
- Burr, V. (2003): *Social Constructionism*. London, Routledge.
- Buzás László (1989): *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Carnie, F. (2006): *Setting Up Parents Councils. Case Studies*. Bristol, Human Scale Education. URL: http://www.hse.org.uk/pwp/hse53_04_report.pdf
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Castells, M. (1996/2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Budapest, Gondolat – Infónia.
- Castells, M. (1997/2006): *Az identitás hatalma*. Budapest, Gondolat – Infónia.
- Chapman, J. (2003): *Schooling for Tomorrow: Networks of Learning. Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris, OECD, 41–47.
- Clandinin, D. J. – Conelly, F. M. (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Clausen, K. W. – Aquino, A-M. – Wiedeman, R. (2009): Bridging the Real and Ideal: A Comparison between Learning Community Characteristics and A School-Based Case Study. *Teaching and Teacher Education*, 3., 444–452.
- Coleman, J. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC., Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M. (1996): The Goals of School Effectiveness and School Improvement. In: Reynolds, D. – Bollen, R. – Creemers, B. – Hopkins, D. – Stoll, L. – Lagerweij, N. (1996): *Making Good Schools*. London, Routledge, 21–37.
- Crowson, R. L. – Goldring, E. B. (2010): School Community Relations. In: Peterson, P. – McGaw, Baker – McGaw, Barry (szerk.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Elsevier, 106–112.

- Csányi Yvonne (2001): Bevezető. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. A tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott látássérült, hallássérült mozgáskorlátozott gyermekek integrált oktatása-nevelése*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 9–34.
- Csányi Vilmos (2002): Az egyszemélyes csoport és a globalizáció. *Magyar Tudomány*, 1, 762–774.
- Csányi Vilmos (2005): *Etológia és társadalom*. Budapest, Ulpius Ház.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Czarniawska-Joerges, B. (1997): *Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity*. London, University of Chicago Press.
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2005, szerk.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London, SAGE.
- Desforges, C. – Abouchaar, A. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustmen*. DfES Research Report 433.
URL: <http://www.ttrb.ac.uk/attachments/2ef2e4f9-5369-4916-9d05-60a2cd7b2881.pdf>
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Dewey, J. (1916/2007): *Democracy and education*. The Echo Library.
- Dyson, A. (2010): Community Focused Schools. In: Peterson, P. – McGaw, Baker – McGaw, Barry (szerk.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Elsevier, 255–260.
- Education and Inspections Act* (2006). URL: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/Communitycohesion/> Utolsó letöltés: 2010.08.27.
- Elemi projekt terv, 2009. 05. 21. „Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek kidolgozása”* (TÁMOP 3.1.1. – 6.6.2.). Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Engaging Fathers: Involving Parents, Raising Achievement* (2004): Department for Education and Skills. URL: [http://publications.education.gov.uk/DownloadHandler.aspx?ProductId=DfES+0314+2004&VariantID=Engaging+fathers+PDF&Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.](http://publications.education.gov.uk/DownloadHandler.aspx?ProductId=DfES+0314+2004&VariantID=Engaging+fathers+PDF&Utolsó%20letöltés%3A2010.08.27.)
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Fox, A. – Haddock, J. – Smith, T. (2007): A Network Biography: Reflecting on a Journey From Birth to Maturity of a Networked Learning Community. *Curriculum Journal*, 3., 287–306.
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Fullan, M. (2008): *A változás és változtatás I–III*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Furco, A. (2010): The Community as a Resource for Learning – Academic Service-Learning in Primary and Secondary Education. In: *Innovative Learning Environments. International Seminar and Meeting of Participating Systems* (megjelenés alatt). Paris, OECD CERI.
- Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Szeged, Jateprint: Jatepress.

- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Stanford University Press.
- Giroux, H. A. (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (1994): *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. New York, Routledge.
- Glaserfeld, E. (1993): Konstruktivista diskurzusok. *Helikon*, 1., 76–90.
- Golnhofer Erzsébet (1999): *Az adaptív oktatás menedzselése*. Szeged, KÖVI.
- Golnhofer Erzsébet (2008): *Az intézményvezetők szerepe az oktatási intézmények fejlesztésében*. URL: http://www.nk7.hu/nk7_files/File/absztraktok/golnhoferabsztrakt.pdf
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Gramsci, A. (1970): *Filozófiai írások*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). Paris, UNESCO.
URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496105.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Haeblerlin, U. – Bless, G. – Moser, U. – Klaghofer, R. (1990): *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern/Stuttgart, Verlag Paul Haupt. URL: http://www.schuletg.ch/file_uploads/bibliothek/k_468_RoSA2010/k_492_AGGesetzgebung/k_519_WeitereDokumente/3528_0_dieintegrationvonlernbehinderten.pdf
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Hakkarainen, K. – Palonen, T. – Paavola, S. – Lehtinen, E. (2004): The Dynamic Nature of Innovative Knowledge Communities. In: Hakkarainen, K. – Palonen, T. – Paavola, S. – Lehtinen, E. (szerk.): *Communities of Networked Expertise, Professional and Educational Perspectives*. Advances in Learning and Instruction Series, Elsevier, 135–148.
- Halász Gábor (2005): A pedagógus szakma megújítása: nemzetközi áttekintés.
In: *A pedagógus szakma megújításának kihívásai. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
URL: <http://halaszg.ofi.hu/download/Pedagogus-politika.htm> Utolsó letöltés: 2010.08.27.
- Halász Gábor (2008a): A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában.
In: Benedek András – Hungler Diána (szerk.): *Az oktatás közügy* (a VII. Nevelésügyi Kongresszus programja). Budapest, Művészetek Palotája – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 17–34. URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloada_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm](http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloada_HG%20(long)%20(JAV).htm) Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Halász Gábor (2008b): *A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában*.
URL: www.nk7.hu/nk7_files/File/szeptbematat/halasz.ppt Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés (A tanulás sokszínű világa c. különszám)*, 2–3., 7–36.
- Harris, A. – Chapman, C. (2004): Improving Schools in Difficult Contexts: Towards a Differentiated Approach. *British Journal of Educational Studies*, 4., 417–431.

- Harris, M. B. (2008): *School Experiences of Gay and Lesbian Youth: The Invisible Minority*. Binghamton, Haworth Press.
- Helle, L. (2007): *Exploring Project-based Learning in Higher Education: The Interplay between Teacher Regulation and Student Self-Regulation of Learning*. Turku, Turun Yliopisto.
- hooks, b. (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. London, Routledge.
- Hopkins, D. (2001): *Fejlesztési útmutató nehéz körülmények között működő iskoláknak*. Munkaanyag. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/L_394/L_39420061230en00100018.pdf Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Hopkins, D. (2006): Introduction. In: *Personalising Education*. OECD CERI, 17–20.
- Horkheimer, M. (1937/1976): Hagyományos és kritikai elmélet. In: Papp Zsolt (szerk.) *Tény, érték, ideológia. A pozitívizmus – vita a nyugatnémet szociológiában*, Budapest, Gondolat, 43–116.
- Innovating School* (1999): Paris, OECD. URL: http://books.google.hu/books?id=Uw_nn9TU-XwC&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Jackson, D. – Temperley, J. (2007): A tanuló szakmai közösségtől a hálózatszerű tanuló közösségig. In: Stoll, L. – Louis, K. S. (szerk.): *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press, 45–62.
- Kálmán Orsolya (2006): Az oktatás sikeres fejlesztésének nemzetközi példái. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 11–44.
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. PhD disszertáció. Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. URL: http://kalmanorsolya.hu/sites/default/files/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Kim, J-H. – Taylor, K. A. (2008): Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. *Journal of Educational Research*, 4., 207–219.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia struktúrája és a kompetenciaalapú oktatás. *Iskolakultúra*, 7–8., 71–83.
- Kompf, M. – Bond. R. – Dworet, D. – Boak, T. (1996): *Changing Research and Practice. Teachers' Professionalism, Identity and Knowledge*. London, Falmer Press.
- Koczor Margit – Németh Szilvia (2009): *Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák (háttértanulmány)*. URL: tamop311.ofi.hu/6-6-2-km-nsz-inkluziv Utolsó letöltés: 2011.09.25.
- Koczor Margit – Németh Szilvia (2010a) – Arany Erzsébet (szerk.): *Az inkluzív iskola koncepciója. Nemzetközi megközelítések és értelmezések*. Elemző tanulmány URL: <http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=2262> Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Koczor Margit – Németh Szilvia (2010b): *Az inkluzív iskola koncepciója. Nemzetközi megközelítések és értelmezések (összegző tanulmány)*. Kézirat.

- Kovács István Vilmos (2010): *Az oktatás tudástérképe*. URL: <http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=2302> Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Lannert Judit – Nagy Mária (szerk., 2008): *Eredményes iskola*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. In: Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Budapest – Szeged, Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, 156–172.
- László János (2005): *A történet tudománya*. Budapest, ÚMK.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2004): *MAGTÁR. Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás. Ötletek az adaptív oktatáshoz*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2007): *MAGTÁR. Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás. Ötletek pedagógusoknak az adaptív tanulás szervezés elindításához és fenntartásához 4.*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. URL: <http://mag.ofi.hu/egyeb/magtar-otletek/magtar-otletek-090617-2> Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2008): Adaptivitás – módszer vagy szemlélet In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra: *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete*. Budapest, Educatio Kht., 9–17.
- Littleton, K. – Häkkinen, P. (1999): Learning Together: Understanding the Process of Computer-Based Collaborative Learning. In: Dillengour, P. (szerk.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford, Pergamon, 20–31.
- Loránd Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1., 3–20.
- Loránd Ferenc (1998): Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkcióiról és eljárásrendjéről a komprehenzív iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4., 3–18.
- Luc, S. – van Wim, W. – Jos, C. (2008): A ráhangolódás stratégiája. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): *Adaptív oktatás*. Budapest, Educatio, 19–52.
- Maffesoli, M. (1988/1995): *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. London, SAGE.
- Mallott, C. – Carroll-Miranda, J. (2003): Punkcore Scenes as Revolutionary Street Pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2. URL: <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=13> Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Management of Personalised Learning*. National College for Leadership of Schools and Children's Services. URL: <http://www.nationalcollege.org.uk/index/leadershiplibrary/leadingschools/improving-outcomes-for-schools/personalisedlearning/management-personalised-learning.htm> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York, Routledge.
- McLaren, P. (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Oxford, Westview Press.

- McLaren, P. (szerk., 2005): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. New York, Rowman and Littlefield.
- McLeskey J. – Waldron, N. L. (2006): Comprehensive School Reform and Inclusive Schools. *Theory into Practice*, 3., 269–278.
- Measor, L. – Sikes, P. (1992): *Gender and schools*. Continuum International.
- Meijer, C. J. W. (2003, szerk.): *Special Education Across Europe in 2003: Trends in Provision in 18 European Countries*. Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meyer, E. J. (2010): *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Montreal, Springer.
- Mertens, N. – van Os, M. – Petri M. (2006): *How Sensitive Are Your Bones*. Utrecht, APS.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 9., 4–64.
- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava. A kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4., 84–101.
- Mészáros György (2009a): *Az ifjúsági szubkultúrák szerepe a nevelési folyamatban – Iskolai etnográfia*. Doktori disszertáció, Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. URL: http://www.mesarosgyuri.hu/sites/default/files/mesaros_gyorgy_disszertacio_2009.pdf Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Mészáros György (2009b): Egy szalagavató pedagógiai etnográfiája. Sűrű leírás. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I.*, Budapest, Eötvös József Kiadó, 75–93.
- Mészáros György – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2009): *Az adaptív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák – háttér tanulmány*. URL: <http://tamop311.ofi.hu/6-6-2-mgy-gk-ko-rn-100519> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Mészáros György – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2010): *Az adaptív iskola – Nemzetközi megközelítések és értelmezések – elemző tanulmány*. URL: tamop311.ofi.hu/6-6-2-mgy-gk-ko-rn-100519-1 Utolsó letöltés: 2011. 07. 22.
- Mihály Ottó (1999a): *Az emberi minőség esélyei*. Budapest, Okker Kiadó.
- Mihály Ottó (1999b): Esélyegyenlőség és differenciálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 1., 11–19.
- Miliband, D. (2006): Choice and Voice in Personalised Education. In: *Personalising Education*, OECD CERi, 21–30.
- Moriarty, M. A. (2007): Inclusive Pedagogy: Teaching Methodologies to Reach Diverse Learners in Science Instruction. *Equity & Excellence in Education*, 3., 252–265.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (szerk., 2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. KOMP könyvek, Budapest, SuliNova.
- Nevelési program – Palánta Általános Iskola (2006): Piliscsaba.

- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD.
 URL: http://books.google.hu/books?id=vFOdddZe6d4C&printsec=frontcover&dq=Knowledge+Management+in+the+Learning+Society&source=bl&ots=4O72ncsEpJ&sig=ZHJUvcM6NxMrzLO5TgmLJEHM3w4&hl=hu&ei=wBR4TMvjEoGVswbumoGyDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCAQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false
 Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- OECD CERl (2008): *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy, Directions from recent OECD analyses, OECD CERl International Conference „Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”*. Paris, OECD.
 URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/8/40554299.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- OECD CERl *Innovation: The OECD Definition* URL: http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_2649_35845581_40898954_1_1_1_1,00.html Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Osher, D. – Quinn, M. M. (2003): Policies Matter: For Students, for Teachers, and for Better Outcomes. *Preventing School Failure, 2.*, 52–58.
- Oxford, R. L. (1997): Constructivism: Shape-shifting, Substance and Teacher Education Application. *Peabody Journal of Education, 1.*, 35–66.
- Paechter, C. (1998): *Educating the Other: Gender, Power and Schooling*. New York, Routledge.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Popkewitz, T. S. (2000): Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power. In: Burbules, N. C. – Torres, C. A. (szerk.): *Globalization and Education. Critical Perspectives*. London, Routledge, 157–186.
- Pőcze Gábor – Trencsényi László (1996): *Pedagógiai program – hogyan? Munkanapló a pedagógiai program készítéséhez*. Budapest, OKI.
- Radicsné Szerencsés Terézia (2010): EGYMI Egyesület avagy „Egy mindenkiért, mindenki egyért!” Az együttműködés civil gyakorlata az EGYMI egyesület munkájában. Előadás.
 URL: http://www.egymi.hu/v4_konf_radicsne_szerencses_terezsia.pdf
 Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In: Falus Iván (szerk.) *Pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, Líceum Kiadó, 63–108.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Life Long Learning*. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf Utolsó letöltés: 2010.08.27.
- Reezigt, G. J. (szerk., 2001.): *A Framework for Effective School Improvement*. GION.
Removing Barriers to Achievement. The Government’s Strategy for SEN. Department for Education and Skills. URL: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/5970/removing_barriers.pdf Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia, 3.*, 281–300.

- Reynolds, D. – Ch. Teddlie (2000): The Future Agenda for School Effectiveness Research. In: Teddlie, Charles – David Reynolds (szerk.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York, Falmer Press, 322–344.
- Robinson, M. – McMillan, W. (2006): Who Teaches the Teachers? Identity, Discourse and Policy in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 22., 327–336.
- Rodriguez-Romero, M. (2008): Situated Pedagogies, Curricular Justice and Democratic Teaching. In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris, OECD CERI, 113–136.
- Sachs, J. (2001): Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Educational Policy*, 2., 149–161.
- Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet* (1994). Salamanca. URL: http://www.barcsi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 4., 471–497.
- Sawyer, K. (2008): Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research. In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris, OECD CERI, 45–65.
- Schensul, J. J. – Schensul, S. L. (1992): Collaborative Research: Methods of Inquiry for Social Change. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York, Academic Press, 161–200.
- Schooling for Tomorrow: Related Documents and Publications*. URL: http://www.oecd.org/document/15/0,3343,en_2649_35845581_35773263_1_1_1_1,00.html
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Sclafani, S. (2002): No Child Left Behind. *Issues in Science and Technology*, 3., 43–47.
- Senge, P. M. (1998): *Az Ötödik alapelv*. Budapest, HVG Kiadó.
- Sergiovanni, T. (1994): Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30., 214–226.
- Sliwka, A. (2003): *Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis. Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris, OECD, 49–63.
- Sliwka, A. (2008): The Contribution of Alternative Education In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris, OECD CERI, 93–112.
- Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris.
- Social Constructivist Theories*. URL: <http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm>
Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Solar, C. (1995): An Inclusive Pedagogy in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 3., 311–333.
- Steinberg S. R. – Kincheloe, J. L. (1997, szerk.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. New York, Westview Press.

- Stoll, L. – Louis, K. S. (2007): Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches In: Stoll, L. – Louis, K. S. (szerk.): *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press, 1–13. URL: <http://books.google.hu/books?id=nek-XR2ONXwC&lpg=PP1&ots=YAyYImF-9M&dq=Professional%20Learning%20Communities%3A%20Divergence%2C%20Depth%20and%20Dilemmas&pg=PR7#v=onepage&q&f=false> Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Stoll, L. – McMahon, A. – Bolam, R. – Thomas, S. – Wallace, M. – Greenwood, A. – Hawkey, K. (2006): *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London, Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCe. URL: <http://www.innovationunit.org/about-us/publications/professional-learning-communities.html> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Stoops Verplaetse, L. – Migliacci, N. (2007): *Inclusive Pedagogy for English Language Learners: A Handbook of Research-Informed Practices*. Portland, Routledge.
- Szabó Mária (2008a): *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Szabó Mária (2008b): *Az eredményes iskolafejlesztés keretei – műhelymunka összefoglaló*. Kézirat.
- Szabó Mária (2008c): *A hatékony iskolafejlesztés keretei. Háttéranyag „Az iskolafejlesztés koncepcionális alapjai” című projekt keretében 2008. január 28-án megvalósuló műhelymunkához*. Kézirat.
- Szabó Mária (2011): *A Dobbantó program folytatásának, intézményesülésének lehetőségei 2011–2015*. Kézirat.
- Szapu Magda (2004): Az ezredelő ifjúsági kultúráinak kutatása és összehasonlító vizsgálata. Magyarország és Erdély. In: Szapu Magda (szerk.): *Ifjúsági „szubkultúrák”. Tanulmánykötet*. Budapest, MTA Politikatudományok Intézete.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Budapest, Osiris.
- Takács Judit (2006): Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) People in Europe. ILGA-Europe – IGLYO. URL: <http://www.iglyo.com/content/files/2006-Report-SocialExclusion.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Teachernet, *Parent champions*. URL: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/familyandcommunity/workingwithparents/parentchampions/> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Teachernet, *Setting up a parent council or forum*. URL: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/familyandcommunity/workingwithparents/parentcouncils/> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Teachernet, *Working with parents*. URL: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/familyandcommunity/workingwithparents/> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.

- Thompson, Ch. H. (1991/2007): Oktatás egy multikulturális társadalomban: jövőnk legnagyobb kihívása. In: Delpit, L. (2007): *Mások gyermekei. Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznu Társaság, 113–122. URL: http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=19444
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Thornton, S. (1995): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. London, Wesleyan University.
- Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Budapest, Harmat Kiadó.
- Trencsényi László (2002): *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok*. Budapest, Okker Kiadó.
- Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Budapest, Önkonet Kiadó.
- Turner, N. (2005): *Setting up Parents Councils Project. Evaluation Report*. London, South Bank University URL: http://www.hse.org.uk/pwp/hse_eval_report.pdf
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Tynjälä (1998): Traditional studying for examinations versus Constructivist Learning Tasks: Do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23., 2. 173–190.
- Tynjälä, P. (2008a): Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 2., 130–154.
- Tynjälä, P. (2008b): Connectivity and Transformation in Work-related Learning: Theoretical Foundations. In: Stenström, M. L. – Tynjälä, P. (szerk.): *Towards Integration of Work and Learning*. Dordrecht, Springer Netherlands, 11–37.
- Understanding Learning Network* (2006): National College for Leadership of Schools and Children's Services. URL: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/summaries/understanding-learning-networks.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Vygotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Vilmányi Márton (2004): Szervezeti tanulás, hálózati tanulás, bizalom. In: Czagány László – Garai László (szerk.): *A szociális identitás, az információ és a piac*. SZTE Gazdaságtudományi Közleményei, Szeged, JATE Press, 186–204. URL: <http://www.eco.u-szeged.hu/egyetemrol/tudomanyos-kozlemenyek/szte-gazdasagtudomanyi/szocialis-identitas/szocialis-identitas-090806> Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Watkins, A. (2007, szerk.): *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York, Cambridge University Press.
- Williams, B. – Williams, J. – Ullman, A. (2002): *Parental Involvement in Education. DfES Research Report 332*. URL: <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr332.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Winkler Márta: (2003): *Iskolapéllda – Kinek kaloda, kinek fészek*. Budapest, SHL könyvek. Edge 2000 Kft.
- Zrinszky László (1993): Pedagógia a Nagy Elbeszélések után. *Új Pedagógiai Szemle*, 6., 8–19.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- About Adaptive Schools – Center for Adaptive Schools.* (2011. 08. 19.).
URL: <http://www.adaptiveschools.com/aboutas.htm> Utolsó letöltés: 2011. 09. 25.
- Albrecht S. F. – Joles, C. (2003): Accountability and Access to Opportunity: Mutually Exclusive Tenets Under a High-Stakes Testing Standards. *Preventing School Failure*, 47. 2. 86–91.
- Bell, D. (1996): *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York, Basic Books.
- Braham, E. G. – Villaume, S. K. (2003): Scientifically Based Reading Research – A Call for an Expanded View. *The Reading Teacher*, 7., 698–701.
- Colombo, E. (2004): *Le società multiculturale*. Roma, Carocci.
- Davis Jr. – O. L. (2003): Editorial New Policies and New Directions: Be Aware of the Footprints! Notice the nightmares! *Journal of Curriculum and Supervision*, 2., 103–109.
- EU Anti-Discrimination Law (2005)*, Oxford University Press Inc. New York. URL: <http://fds.oup.com/www.oup.co.uk/pdf/0-19-926683-2.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Franklin, B. M. – McCulloch, G. (2007, szerk.): *The Death of Comprehensive High School: Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives*. New York, Palgrave Macmillan.
- Fullan, M. (2003): *Change Forces with a Vengeance*. London – New York, Routledge – Falmer.
- Halstead, M. – Haydon, G. (2008, szerk.): *The Common School and the Comprehensive Ideal: A Defence by Richard Pring with Complementary Essays*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- Haydn, T. (2004): The Strange Death of the Comprehensive School in England and Wales, 1965–2002. *Research Papers in Education*, 4., 415–432.
- Haydon, G. (2008): In Search of the Comprehensive Ideal: By Way of an Introduction.
In: Halstead, M. – Haydon, G. (2008, szerk.): *The Common School and the Comprehensive Ideal*. Oxford, Wiley-Blackwell, 23–37.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. URL: http://ournature.org/~novembre/illich/1970_deschooling.html Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Järvelä, S. (2006): Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity.
In: *Personalised Learning (Schooling for Tomorrow)*. OECD, 31–46. URL: http://www.oecd.org/document/31/0,3343,en_36702145_36702373_41177055_1_1_1_1,00.html
Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Kállai Mária – Szabó Mária (2007): *Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulás-szervezés elindításához és fenntartásához*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kálmán Orsolya (2004): *Alapkészségek fejlesztése az oktatás kezdő szakaszában – tapasztalatok az USA-ban az „Egy gyerek se maradjon le” törvény tükrében*. Kézirat. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Kálmán Orsolya (2005): *Oktatáspolitikai intézkedések és hatásaik Angliában a kezdő szakasz eredményességének javítása érdekében*. Kézirat. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

- Keamy, K. – Nicholas, H. – Mahar, S. – Herrick, C. (2007): *Personalising Education: From Research to Policy and Practice*, Melbourne, Education Policy and Research Division – Office for Education Policy and Innovation – Department of Education and Early Childhood Development. URL: <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/personalising-education-report.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük Montessori pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3., 44–54.
- Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000* (2001). Paris, OECD.
- Kotter, J. (2007): *Olvad a jéghegyünk*. Szekszárd, Trívium Kiadó.
- Lee, G. – Lee, H. – Openshaw, R. (2008): The Comprehensive Ideal in New Zealand: Challenges and Prospects. In: Franklin, B. M. – McCulloch, G. (2007, szerk.): *The Death of Comprehensive High School: Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives*. New York, Palgrave Macmillan, 169–184.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2008): *Esettanulmány. Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás (MAG) program*. Kézirat. OKI-APS.
- McLaren, P. – Farahmandpur, R. (2005, szerk.): *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism. A Critical Pedagogy*. New York, Rowman and Littlefield.
- Mitter, W. (1991): Comprehensive Schools in Germany: Concepts, Developments and Issues. *European Journal of Education*, 2., 155–165.
- Németh Erzsébet (1997): Hogyan jutalmazzunk? *Új Pedagógiai Szemle*, 1., 89–96.
- Personalised Learning – A practical guide* (2008): Nottingham, DCSF. URL: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/00844-2008DOM-EN.pdf> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Rawvid, A. M. (1983): Alternative Schools as a Model for Public Education. *Theory into Practice*, 3., 190–197.
- Reynolds, D. – Bollen, R. – Creemers, B. – Hopkins, D. – Stoll, L. – Lagerweij, N. (1996): *Making Good schools*. London, Routledge.
- Riesman, D. (1973): *A magányos tömeg*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Shanahan, T. (2003): Research-Based Reading Instruction: Myth about the National Reading Panel report. *The Reading Teacher*, 7., 646–655.
- Stevens, L. P. (2003): Reading First: A Critical Policy Analyses. *The Reading Teacher*, 7., 662–668.
- The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary* (2005). URL: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.htm Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Vermunt, J. D. (1998): The Regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 2., 149–171.

- What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through the Prism of PISA* (2004). Paris, OECD. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/24/33858946.pdf>
Utolsó letöltés: 2009. 11. 22.
- Wiborg, S. (2007): The formation of comprehensive education: Scandinavian Variations.
In: Franklin, B. M. – McCulloch, G. (szerk., 2007): *The Death of Comprehensive High School: Historical, Contemporary, and Comparative Perspectives*. New York, Palgrave Macmillan, 131–146.
- Willis, P. (1990): *Common Culture*. Open University Press, Milton Keynes.
- Woods, A. (2008): „Mindössze három szóban el tudom mondani mindazt, amit a diverzitásról tudnod kell: mindenki... egy... egyéniség”: A tanulói különbségek különböző értelmezéseinek jelentősége tanárok és tanárképzők számára. *Iskolakultúra Online*, 2., 165–175.
URL: http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2008_160-175.pdf Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Wraga, W. G. (1998): The Comprehensive High School and Educational Reform in the United States: Retrospect and Prospect. *High School Journal*, 3., 121–134.

A KONCEPCIÓ KIDOLGOZÁSÁBAN RÉSZT VÁLLALÓ KOLLÉGÁK

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kialakításakor igen lényeges szempontot jelentett a közös gondolkodás, egymás véleményének, tudásának értelmező át gondolása. Ma lényegesnek tartjuk azt is, hogy e két évig tartó közös munka során közös identitást vállaló szakmai közösséggé formálódtunk.



A koncepció kidolgozói

GASKÓ KRISZTINA

Jelenleg az ELTE PPK Oktatáselméleti Tanszékén dolgozom tanársegédként, korábban e mellett iskolapszichológusként is tevékenykedtem egy általános és egy középiskolában. Az elmúlt években több olyan kutatási projektben és fejlesztésben vettem részt, amelyekben lehetőségem nyílt különböző intézményeket közelebbről megismerni, s amelyek kapcsán elsősorban olyan pedagógiai gyakorlatokkal találkoztam, amelyek a tanulókat személyre szabottan, egyéni tanulási utak megteremtésével támogatják. Szakmai érdeklődésem homlokterében a tanulási sajátosságok és kompetenciák kutatása, valamint a tanulási problémák értelmezésének adaptív megközelítése áll, s készülő doktori disszertációm is ezeket a kérdéseket boncolgatja.

Az adaptív-elfogadó iskola projektben való részvételem legfontosabb tanulási eredményeként azt tekintem, hogy megértettem az egyes intézmények tanulási, változási folyamatát, s amikor kapcsolatba kerülök egy iskolával, ma már tudatosan figyelek erre a szempontra is.

KÁLMÁN ORSOLYA

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Oktatáselméleti Tanszékén dolgozom adjunktusként. Kutatóként a tanulás, a pedagógusképzés, a felsőoktatás-pedagógia és a kvalitatív kutatásmetodológia témáival foglalkozom. A tanulás témáján belül különö-

sen érdekelnek a tanuláselméletek, a tanulás támogatásának kérdései, a közösségi tanulási formák. Az egyetemi képzéseken, továbbképzéseken a tanulás támogatása, a tervezés és értékelés témáihoz kötődő kurzusokat oktattok. Korábban fejlesztő munkát a tanulásfejlesztéshez, felsőoktatási képzési programokhoz kötődően végeztem.

Az adaptív-elfogadó iskola projektben részt vettem a kutatás-fejlesztés folyamatának tervezésében, a koncepcióalkotásban, -írásban, az esettanulmányokban. Most a projekt zárásakor, úgy látom, az intenzív csapatmunka és az iskolákkal folytatott elmélyült párbeszéd sikeresen segítette a koncepció átgondoltságát, mélységét, használhatóságát, s mindeközben én is sokat változtam, tanultam kutatóként és pedagógusként.

MÉSZÁROS GYÖRGY

Eredetileg hittan–magyar–pedagógia szakos tanár vagyok. Korábban etika- és hittan-tanárként dolgoztam hat éven át egy második esély iskolában, és évekig ifjúsági szabadidős programokat, táborokat vezettem, mint lelkipásztor. E korábbi évek gyakorlati tapasztalatait használom jelenlegi munkám során is. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozom adjunktusként. Neveléselméleti, nevelésfilozófiai, nevelésszociológiai tárgyakat tanítok. Kutatással is foglalkozom egyetemi hallgató korom óta. Kiemelt kutatási területeim: az ifjúsági szubkultúrák, a multikulturalitás, a kritikai pedagógia, a kvalitatív kutatási metodológia, a kisebbségek az iskolában (különösen az LMBT kisebbség). Civilszervezetek munkájában is részt veszek önkéntesként: például a Melegség és megismerés program egyik koordinátora vagyok.

A kutatásban úgy éreztem, hogy a fenti kutatói és pedagógiai tapasztalataimat gyümölcsözően hasznosíthattam, miközben másoktól is tanultam. Még soha korábban ilyen valóban intenzív, közös gondolkodásra épülő projektben nem vettem részt. Összességében az volt az érzésem, hogy egyrészt mindnyájan elsajátítottuk, magunkévá tettük egymás korábbi tudását, megközelítésmódjait, ugyanakkor együtt egy újfajta tudást hoztunk létre a koncepcióban.

RAPOS NÓRA

Pedagógia–magyar szakos tanárként kezdtem a pályámat. Jelenleg az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében dolgozom, elsősorban a neveléselmélet tárgyköréhez kapcsolódó tárgyak oktatásában, fejlesztésében veszek részt. Az elmúlt másfél évtizedre visszatekintve három nagyobb témakörhöz kapcsolódik szakmai tevékenységem: tanárképzés tartalmi megújításának lehetőségei, az adaptív iskola (MAG-program, fejlesztő értékelés) értelmezése és a fejlesztések támogatása, valamint az érzelmek pedagógiai szempontú értelmezése.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozására során mindhárom fenti terület összekapcsolására lehetőség nyílt. A projekt vezetőjeként különösen sokat jelentett számomra, ahogy a koncepció alkotás során a különböző érdeklődésű kutatótársakkal (kutatókkal, pedagógusokkal, PhD-hallgatókkal, igazgatókkal) saját elképzeléseinket, tudásunkat egy egységes elképzeléssé formáltuk.

AZ INKLUZIVITÁS KUTATÓI

KOCZOR MARGIT

2004 óta foglalkozom a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével. Ehhez kapcsolódóan olyan policy és intézményszintű fejlesztésekben, innovációkban vettem részt, amelyek célja az inkluzív iskola és a befogadó pedagógia adaptációja volt. Elsősorban a közoktatási intézmények átalakulását, az inklúzió feltételeinek megteremtését célzó programok megvalósításában, a gyermekek, tanulók számára szervezendő szolgáltatások fejlesztésében, bevezetésében dolgoztam szakértőként, tanácsadóként. Az elfogadó iskola modelljéhez köthető inkluzív iskolákra vonatkozó alprojekt vezetőjeként vettem részt a szakmai munkában. Nagyon értékes volt számomra az a munka, amelyet a munkacsoporttal végeztem. Többek között azért, mert olyan szakirodalmi háttéranyag született, amely tovább bővíti a hazai, e témában eddig megjelenteket. Valamint azért, mert olyan értékes iskolai modelleket ismertünk meg a projekthez tartozó kutatásban, amely azt bizonyítja, hogy hazánkban is egyre több intézmény nyitott a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására, az inkluzív nevelésre.

NÉMETH SZILVIA

Pedagógia tanári és szociológus végzettségem van. 2003 óta foglalkozom oktatáskutatással. Kutatói érdeklődésem elsősorban az oktatási méltányosság témakörére irányul, azon belül többek között a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatására, és integrációs programok működésére, működtetésére, valamint a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosításának feltételeire, iskolai deszegregációs gyakorlatokra fókuszál. Kutatóként empirikus és kvalitatív kutatásokat vezettem, részt veszek oktatási programok és projektek értékelésében és hatásvizsgálatában, valamint nemzetközi együttműködésekben is. 2001-től 2008-ig az Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet tudományos munkatársa voltam, 2008-tól pedig a TÁRK-TUDOK Oktatáskutató és Tudásmenedzsment Központ kutatója vagyok, több tanulmánykötet szerkesztője, szerzője. A 2011–12-es tanévtől az ELTE PPK Oktatáselmélet Tanszékének oktatója is lettem.

A HAZAI VIZSGÁLATOKBAN RÉSZT VÁLLALÓ PHD- ÉS PEDAGÓGIAI SZAKOS HALLGATÓK

CZETŐ KRISZTINA

Angol és pedagógia szakos bölcsészként és tanárként végeztem az ELTE-n, jelenleg pedig a Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója vagyok. Foglalkoztat az oktatás-nevelés és a társadalmi jelenségek, problémák kapcsolata, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének kérdései, az adaptivitás lehetőségei és szerepe, a „diákhangok” az iskolában: a tanulói nézetek megismerése, a tanulók iskolaképe valamint a tanárrá válás folyamata.

A kutatás során az adatgyűjtésben és háttérelmézések munkáiba tekinthettem be és segíthettem. Különösen sokat jelentett számomra a kutatómunka során, hogy tapasztalt kuta-

tók mellett követhetem végig egy kutatás épülését, és az, hogy az adatgyűjtések, az interjúk, a különböző intézménylátogatások új, sokféle és színes nézőpontokat, kérdéseket, szemléletmódokat vagy éppen megoldásokat mutattak számomra az adaptivitás lehetőségeiként.

DÓCZI-VÁMOS GABRIELLA

Angol nyelvtanárként és bölcsészként, illetve pedagógia szakos tanárként és bölcsészként végeztem az ELTE-n. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola-jának Neveléstudományi Alprogramjában vagyok ösztöndíjas PhD-hallgató, és emellett a Zöld Kakas Liceumban dolgozom mint tanár és mentor. Látókörömet menekült gyerekek, sajátos nevelési igényű, főként diszlexiás tanulók és kriminalizálódott fiatalok tanításával és nevelésével igyekszem szélesíteni. Izgalmas pont az életemben a Színes Város oktatási-nevelési program kidolgozása és szakmai koordinátori munkája, melynek keretében iskolák tanulóit vezetjük végig a köztérszínesítés tervezési és kivitelezési fázisain.

Feladataim a kutatásban főként az adatgyűjtés és elemzés köré összpontosultak. A tapasztalt kutatókkal való együttműködés lehetőséget adott arra, hogy tudatosabban gondolkodjak az adaptív iskolákról, valamint betekintést nyerjek egy iskola megismerésének folyamatába és módszereibe, és a fejlesztő visszajelzés módjaiba.

PÁSZTORY JUDIT

Felsőfokú tanulmányaimat az ELTE 'ifjúságsegítő' szakképzésén kezdtem, 'pedagógia' alapszakon folytattam, és jelenleg az intézmény 'interkulturális pszichológia és pedagógia' mesterképzésén vagyok másodéves hallgató. Főbb érdeklődési területem az iskolán kívüli nevelésben és a játékpedagógiában rejlő lehetőségek, értékek felderítése, valamint az interkulturalitás megjelenése az iskolákban és az ebből adódható problémás helyzetek kezelése-feloldása.

A kutatás során először is az előkészületek munkáiban vettem részt – fókuszcsoportos interjú kidolgozása, majd az adatgyűjtés folyamatában segédkezhettem. Kezdő kutatóként nagyon értékes tapasztalatokat és élményeket szereztem az együttlátogatás során, hiszen alkalmam nyílt megfigyelni egy hozzáértő és elhivatott csapat munkáját. Köszönöm a lehetőséget!

SIKÓ DÓRA

Magyar és pedagógia szakos tanárként tanultam, jelenleg az ELTE PPK Oktatáselméleti Tanszékén megbízott tanársegédként dolgozom, valamint óraadó vagyok a Számalk Szakközépiskolában. Életemnek fontos része a Magyar Pedagógiai Társaság Interkulturális Pedagógiai Szakosztálya, illetve a menekült háttérű gyermekek körében végzett önkéntes munka. PhD-hallgatóként kutatási területem az inkluzív nevelés, ezen belül a hallássérült gyermekek önszabályozó tanulása.

A kutatás során a fókuszcsoportos interjú kidolgozásába, az adatgyűjtés és a háttér-elemzés munkálataiba kapcsolódhattam be. Alkalmam volt meg tapasztalni az együttgondolkodás örömét, és sokat fejlődtem az intézmények megismerése által kezdő kutatóként is.

MELLÉKLETEK

1. MELLÉKLET: ELŐZETES STRUKTURÁLATLAN (FÉLIG STRUKTURÁLT)
INTERJÚ VEZETŐKKEL, PEDAGÓGUSOKKAL

2. MELLÉKLET: FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚ VEZETŐKNEK,
PEDAGÓGUSOKNAK – AZ ESETTANULMÁNY MÁSODIK LÉPCSŐJE

3. MELLÉKLET: FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ

1. MELLÉKLET

ELŐZETES STRUKTURÁLATLAN (FÉLIG STRUKTURÁLT) INTERJÚ VEZETŐKKEL, PEDAGÓGUSOKKAL

A CÉLJA ÉS KÉRDÉSEI

Az interjú célja, hogy a résztvevő megfogalmazza képét az intézményről, amelynek vezetője, illetve „tagja”. Történetek, képek, benyomások, s ezekből kiinduló konkrétabb elemek (erősségek, nehézségek felsorolása; problémák válaszok azonosítása) elmondásának segítése a cél. Az interjú módját tekintve a kevesebb (segítő jellegű) kérdés, a résztvevő „beszélgetése” útján halad. Nem kell, hogy a felvázolt kép koherens legyen, de legyen minél többretegűbb, komplexebb, árnyaltabb. Ennek fényében érdemes tovább kérdezni, ha elakad az interjúban részt vevő.

A kérdések itt inkább irányítóak az interjúkészítő számára. Nem biztos, hogy pont így és pont ebben a sorrendben kell őket fölvetni. Érdemes mindenestre egy bevezető általánosabb, intuitívabb képmegrajzolásból kiindulni, majd a történet felé elmenni, és aztán az iskola jelenének tételesebben megfogalmazható jellemzőire rákérdezni. Az interjú pont azért strukturálatlan (elmozdulással a félig strukturált felé), mert a lényege a meséltetés, a kérdésekkel segített intézményi kép megrajzoltatása!

Fontos, hogy a konkrétumokra kell rákérdezni, később erre lehet építeni!

Ebben az interjúban még nem reagálunk, nem lépünk kifejezett párbeszédre, inkább a résztvevőt meséltetjük, és rákérdezzünk tartalmi elemekre, amiknek a kifejtését fontosnak tartjuk.

1. Meséljen az iskolájáról? Hogyan mutatná be néhány mondatban valakinek, aki még nem ismeri? (Itt egy rövidebb bemutatást kérjünk.)
2. Mi az iskola neve? Van-e ennek jelentősége? Hogyan jelenik meg az iskola életében?
3. Milyen képeket, epizódokat emelne ki az iskola jelenéből? Mondjon néhány rövid történetet, képet, órai, folyosói egyéb jellemző epizódot, amik érzése szerint jellegzetesek? (A cél, hogy intuitívan beszéljen mindennapi vagy ünnepi epizódokról, amik számára az iskolát jellemzik.)
4. Mi a városban, kerületben (tágabb és szűkebb környezet is) az iskola helye? Hogyan tekintenek rá? Önök hogyan látják itt a helyét?
5. Meséljen az intézmény történetéről? Milyen változásokat élt át az iskola? (Ha nagyon régi múltra tekint vissza az iskola, akkor különösen az elmúlt 20 évről kérdezzük!) (Hagyjuk mesélni, és azt kiemelni, amit ő szeretne, de a változásokra a fentihez hasonló (!) módon kérdezzünk rá!)
6. Mik az aktuális jellemzői az iskolának? Miket emelne ki? Miért ezek, mivel magyarázza? (Hosszabban meséljen az iskoláról, jelenéről.)

- 6/a Vannak-e sajátosságai, specifikus jellemzői az intézménynek? Miért tartja ezeket sajátosságnak? Mi a története ezeknek? (Ez a kérdés természetesen szorosan az előzőhöz kapcsolódik, lehet, hogy ő maga kezd el a jellemzők között beszélni néhány specifikus tulajdonságról: ez esetben is érdemes rákérdezni azért, hogy mik a legfontosabb sajátos, más intézményektől az iskolát megkülönböztető jellemzők.)
7. Milyen erősségei és milyen nehézségei vannak az iskolának? (inkább felsorolásszerűen, rövidebb kifejtéssel, de ha hosszabban akar beszélni, természetesen hagyjuk)
8. Meséljen az iskola diákjairól, részvételükről az intézmény életében! (Nem kell tovább specifikálni, irányítani kérdésekkel, hanem hagyni, hogy itt arról meséljen, amiről szeretne!)
9. Emeljen ki néhány (legfejlebb 2-3) égető problémát, és az ezekre adott válaszokat, próbálkozásokat a megoldásukra, vagy akár a bevált megoldásokat! (Erre a kérdésre akkor van szükség, ha ezek nem kerültek elő világosan. Érdemes esetleg azonban visszakérdezni: ezeket tartja a legkiemelkedőbb problémának... és milyen válaszok, próbálkozások születtek ezekre.)
10. Az ő kérdései: Hagyjunk módot arra, hogy visszakérdezzen, egy dialógus alakulhasson ki akár az itt feltett kérdésekkel kapcsolatban!

2. MELLÉKLET

FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚ VEZETŐKNEK, PEDAGÓGUSOKNAK – AZ ESETTANULMÁNY MÁSODIK LÉPCSŐJE

Általános szempontok vezetői interjúhoz

- *Fontos, hogy a jelentkezéshez elküldött jó gyakorlatokra és problémákra utaljunk, azokat részletezzel!*
- *Építsünk az előzetes interjúban általa megfogalmazott iskolaképre!*
- *Ha lehetséges a konkrétumok szintjéig menjünk (változás körülményei, adaptivitáshoz kapcsolódó elem, anyagok, dokumentumok stb.)!*
- *A gyermek-, tanulóképre vonatkozóan nem vonatkozik közvetlen kérdés, viszont ahol lehet, alkérdésként elő kell hívni a gyermekek, tanulók szerepének, sajátosságainak értelmezését.*
- *Az interjú főbb témáit előre lehet vetíteni.*

Általános szempontok pedagógus interjúhoz

- *A pedagógus kiválasztásánál fontos, hogy kb. 10 éve dolgozzon az iskolában.*
- *Fontos, hogy a jelentkezéshez elküldött jó gyakorlatokra és problémákra is rákérdezzünk.*

- *Ha vele készítettünk előzetes interjút, akkor építsünk az előzetes interjúban általa megfogalmazott iskolaképre! Ha nem vele készítettük az előzetes interjút, akkor – amennyiben van idő rá – szembesítsük az iskola vezetőjének és a másik pedagógusnak az elképzeléseivel!*
- *Ha lehetséges, a konkrétumok szintjéig menjünk (változás körülményei, adaptivitáshoz kapcsolódó elem, anyagok, dokumentumok stb.)!*
- *A gyermek-, tanulóképre vonatkozóan nem vonatkozik közvetlen kérdés, viszont ahol lehet, alkérdésként elő kell hívni a gyermekek, tanulók szerepének, sajátosságainak értelmezését.*
- *Az interjú főbb témáit előre lehet vetíteni.*

0. csomópont: A pedagógus története

1. Mikor és hogyan kezdett el dolgozni ebben az iskolában? (ha nem említi, kérdezzük meg: milyen végzettsége van, milyen tantárgyakat tanít)
2. Azóta milyen új feladatokat kapott, vállalt el az iskolában?
3. Hogyan látja, miben változott pedagógusként azóta, hogy elkezdett dolgozni a [...] iskolában?

KÉRDÉSEK VEZETŐKNEK, PEDAGÓGUSOKNAK

1. csomópont: Az iskola változása és társadalmi-kulturális kontextusa

Az előzetes interjú iskolatörténetében felmerült konkrétumokra is érdemes visszakérdezni.

1. Milyennek képzeli el az iskoláját 10 év múlva? Miért? (Melyek azok a tényezők, amelyek leginkább indukálják majd ezeket a változásokat?)
2. Mit gondol, melyek azok a legfontosabb társadalmi, kulturális, gazdasági változások, amelyek hatással voltak az Önök iskolájára az elmúlt 10 évben?

Az alábbiakra kiegészítő kérdéseket lehet megfogalmazni:

- Multikulturalizmus
 - Globalizáció-lokalizáció
 - Új csoportok, heterogenitás
 - Egyenlőtlenségek, szegregáció
 - Egyéniesítés, személyre szabottság
3. Milyen helyi szintű társadalmi, gazdasági, kulturális kihívásokkal néztek szembe az elmúlt 10 évben?
 4. Hogyan ítéli meg ezeket a változásokat az iskolája szempontjából? Mit tart kedvezőnek, illetve kedvezőtlennek és miért?
 5. Hogyan tudott reagálni ezekre az iskolájuk? Mire nem tudott reagálni? Miért? Mire lett volna/mire lenne szükség ahhoz, hogy válaszolni tudjon az iskola az adott kihívásra?

2. csomópont: Az iskola változása, tanulása és támogatórendszere

Az előzetes interjú iskolatörténetében felmerült konkrétumokra is érdemes visszakérdezni.

1. Mik azok a legfontosabb dolgok, amelyeket az elmúlt 10 évben tanult meg az iskolájuk Ön szerint? Miért volt ezekre szükség?
2. Min változtattak tudatosan az iskola céljaiban, működésében, pedagógiai gyakorlatában az elmúlt 10 évben? Miért indultak meg ezek a változtatások? Ki(k) kezdeményezték? Ki(k) támogatták?
3. Az iskola változásában milyen szerepet játszottak és játszanak a diákok? Hogyan értékeli mindezt?

Szempontok a kérdezőnek a diákok szerepeinek értelmezéséhez: a) a diákok változnak/diákoknak valami problémája van, ezért változunk; b) a diákok szeretnének változtatni; c) iskola akar változtatni, s ebben partnerek a diákok.

Alkérdeések: A gyermekek kezdeményezték..., bevonódtak-e...? A gyermekeknek voltak-e problémái? A gyerekek hogyan értékelik a változásokat, milyen visszajelzéseket kaptak/kapnak a diákoktól? Ön szerint lenne-e a diákoknak olyan szerepe, feladata, ami most nem jelenik meg az iskolájukban, pedig Ön különösen örülne neki?

4. Milyen forrásokra tudtak támaszkodni a változtatások/fejlesztések elindításához?
 - Tudásforrások (pl. milyen tudományos megközelítéseket, kutatási eredményeket, fejlesztéseket, programokat tudtak felhasználni?)
 - Humán erőforrás
 - Külső kapcsolat, együttműködés
 - Pénzügyi forrás
5. Ezeket a változtatásokat/fejlesztéseket sikerült-e fenntartani gyakorlatukban? Milyen módon támogatták a fejlesztések fennmaradását? Voltak-e olyanok, amelyek eltűntek? Mi volt az oka?
6. Szokták-e valamilyen formában értékelni a változásokat/fejlesztéseket? Hogyan? *(itt akár dokumentumokat is mutathat, adhat elemzésre)*

3. csomópont: Az adaptív-elfogadó iskola értelmezése

- *A félig strukturált interjúban a mi értelmezéseink kulcstényezőit mutatjuk be, s azt kérjük, hogy ezekre reflektáljon. Kérdezés közben megmutatnánk az ábrát, röviden beszélünk arról, hogy hogyan jutottunk el éppen ezen értékek, megközelítések megtalálásához. Majd megkérdezzük, hogy van-e olyan érték, megközelítés, amit szeretne, ha magyaráznánk, értelmeznénk.*

- *Az ábra alatti kérdéseket nem feltétlenül egymás után kellene feltenni, hanem ahogyan a beszélgetés halad.*

- *A kérdések során az előzetes interjú keretében felmerült (lásd 1.melléklet 6. és 7. kérdés) értékekre, megközelítésekre, a dokumentumelemzés során felmerült szempontokra is érdemes visszautalni, s összehasonlítást kezdeményezni az elfogadó-adaptív iskola koncepciójával.*

Ez lehet egy valódi párbeszéd, tehát pl. mi is elmondhatnánk, hogy egy-egy jó gyakorlatukban mi milyen az elfogadó-adaptív iskolára jellemző értékeket, megközelítéseket vélünk felfedezni.

- Az egyéni szükségletek – kategóriák viszonylagossága, a közösségi tér, tanulás tényezőket mindenféleképpen érinteni kellene a kérdésekben.



1. Melyik értékeket, megközelítéseket tartja fontosnak iskolájukban? Van-e olyan, amit nem tart igazán fontosnak? Miért? Mit gondol, van-e olyan lényegi kiindulópont, érték, megközelítés, ami kimaradt az adaptív-elfogadó iskola koncepciójából?
2. Iskolájukat melyik érték, megközelítés esetében tartja igazán példaértékűnek? Kérem, támassza ezt alá! Mondja el röviden azokat az iskolai tevékenységeket, folyamatokat, feltételeket, eredményeket, melyek által megvalósul az adott érték, megközelítés!
3. Mit gondol, melyik érték, megközelítés gyakorlati megvalósulásával van problémájuk? Miért?
4. Ön mint igazgató/vezető, pedagógus mit tapasztal, ezekről az értékekről, megközelítésekről mit gondolnak
 - az iskola pedagógusai? Pedagógus esetén: az iskola vezetője?
 - az iskolában tanuló gyermekek?
 - az iskola nem pedagógus személyzete?
 - a tanulók családja?
 - az iskola fenntartója?
5. Érezte már úgy, hogy az iskola fenntartója, az állam, a szülők stb. olyan értékek, megközelítések elfogadására akarta „rávenni”, amivel iskolája vagy Ön nem tudott azonosulni? Mi történt pontosan?

4. csomópont: Hálózat és hálózati tanulás

- Milyen tapasztalatai vannak
 - más iskolákkal, nevelési-oktatási intézményekkel való együttműködésről?
 - hálózatban való működésről?
 - az egymástól való tanulásról?
- Milyen előnyét, illetve veszélyét látná egy adaptív-elfogadó iskola hálózatához való kapcsolódásnak?
- Milyen elvárásai lennének egy ilyen hálózattal szemben?
- Milyennek látná az ideális partnereket a hálózatban?
- Az iskolájuk milyen szerepet töltene be szívesen egy adaptív-elfogadó iskolahálózatban? Mit gondol, iskolájuk működésére hogyan hatna egy ilyen hálózatban való részvétel?

3. MELLÉKLET: FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ

Célszerű 3 fővel tervezni: egy, aki tartja a foglalkozást; egy, aki résztvevő megfigyelő; egy, aki külső megfigyelő.

Általános bevezetés – pár szó a kutatásról.

Tervezett idő	Feladatok	Lehetséges kérdések	A feladat célja	Eszközök
5'	Jégtörő feladat			
	Minden tanuló elmondja a nevét, és egy szót, ami az iskolájáról eszébe jut.		A tanulók nevének megismerése, oldódás, a következő feladat bevezetése.	–
10-15'	Az iskoláról alkotott kép, az iskola bemutatása			
	A tanulók 3 vagy 4 csoportban dolgoznak. Minden csoport kap egy nagyobb lapot, melyre csoportok összegyűjtik, hogy hogyan ajánlanák egy barátjuknak az iskolát! Milyen tulajdonságokat emelnének ki.	<i>Miért ajánlanád az iskolát barátodnak?</i> <i>Mi az, amivel jellemeznéd az iskolátokat, mit szerettek iskolátokban/tanáraitokban/óráitokban?</i> <i>Milyen programok, hagyományok vannak az iskolában?</i> <i>Miért fontosak ezek?</i> <i>Milyen programokat szeretnétek még?</i>		Csomagolópapír, filcek.

Tervezett idő	Feladatok	Lehetséges kérdések	A feladat célja	Eszközök
20'	<p>Hova állsz?</p> <p>Az állításokat hallva véleményvonalon kell felállni a tanulóknak. Az idősebb diákoknál a 3. állításra kérdezzünk csak rá. A kisebb diákoknál pedig a 4. állításról beszélünk csak részletesen.</p> <p>Állítások:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sokat dolgozunk csoportban az órákon. 2. Amit az iskolában megtanulok, tudom kötni a mindennapjaimhoz. 3. A tanulás során mindig kérhetek segítséget, támogatást. 4. Sokszor kapok támogató/biztató visszajelzést a munkámról. 5. Az engem tanító tanárok/a téged tanító tanárok jobban figyelnek rám/rád, mint korábban. 6. Az iskola megváltozott az utóbbi két évben. 	<p>A segítségkérés kapcsán feltehetjük azt a kérdést, hogy kitől és milyen segítséget kapott, a változások kapcsán pedig, hogy miben kellett volna változnia az iskolának.</p>		<p>Egyetértek, nem értek egyet tábla a két végpont felragasztásához, gyurma- és színes szigetelőszalag a véleményvonal leragasztásához.</p>
20'	<p>Véleményalkotás fényképek és rövid kommentek alapján. A képek a koncepció egyes értékeire vonatkoznak.</p> <p>KÖZÉPISKOLÁSOK:</p> <p>3-4 csoportban megbeszéljük, a véleményüket 3-3 percben prezentálják</p> <p>ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK:</p> <p>3-4 csoportot alkotunk, és különböző képeket kapnak, csak ezekkel kapcsolatban kell véleményt alkotnia a csoportnak, majd közös megbeszélése 3-3 percben, reflexiók a többi csoporttól</p> <p>A végén mindkét esetben kérjük, hogy mondja el, mit változtatna az iskolán, ha tehetné (így kapcsolódik össze a változás és az iskola adaptívításáról alkotott kép)</p>	<p>Adaptív-elfogadó iskola koncepciója</p>		<p>Fényképsorozat az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának értékeiről.</p>

Lezárás: honlap – kommunikációs fórum.