

A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei

A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei

Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében
zajló fejlesztő munkáról

Szerkesztette:

Knausz Imre–Ugrai János



Miskolci Egyetemi Kiadó



© 2015 Szerzők
© 2015 Miskolci Egyetemi Kiadó

Lektorálta: Halász Gábor és
Trencsényi László

Tördelés és tipográfia: Gramantik Csilla
A szöveget gondozta: Mátrai Krisztina

ISBN 978-615-5216-95-4



A jegyzet a „DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében” című TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt keretében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.



MISKOLCI
EGYETEM
UNIVERSITY OF MISKOLC

TARTALOM

Bevezetés.....	7
I. Környezeti feltételek.....	11
<i>Kapusi Angéla–Ugrai János:</i> Reformok hullámcapásai között. Oktatáspolitikai változások és a pedagógiai kultúraváltás lehetőségei.....	13
<i>Vas Enikő:</i> 180 kilométer – körkép és kórkép a megyéről.....	30
II. Elméleti megközelítések.....	41
<i>Knausz Imre:</i> Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez.....	43
<i>Einhorn Ágnes:</i> Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan?.....	57
<i>Kovácsné Duró Andrea:</i> Az értékelési kultúra változása.....	76
<i>Simon Zoltán:</i> Az interkulturális pedagógia elveinek gyakorlati alkalmazása, megújító szerepe a hátrányos helyzetű (kisebbségi) tanulók oktatásában.....	94
<i>Lubinszki Mária:</i> Betekintés az egzisztenciális pedagógiába: a kiégés értelmezése és megelőzése.....	108
<i>Nótin Ágnes:</i> A stresszel való megküzdés a pedagógusi pályán pszichológiai nézőpontból.....	121
<i>Karlovitz János Tibor:</i> Szociális igazságosság és felnőttképzés.....	134
III. Válaszok – remények.....	147
<i>K. Nagy Emese:</i> A pedagógushallgatók tanári kompetenciáinak fejlesztése a komplex instrukciós program segítségével.....	149
<i>Nagy Judit:</i> Adalékok a tanárképzés újabb módszereihez. A miskolci hallgatói mentorprogram működése és lehetséges hozadéka a tanárrá válás folyamatában.....	164
<i>Kecskés Judit:</i> Együtthaladó, az iskolai lemorzsolódást csökkentő jó gyakorlatok egyike.....	184
<i>Karlowits-Juhász Orchidea:</i> Társadalom, igazságosság, felelősségvállalás.....	197

BEVEZETÉS

„*Valahol utat tévesztettünk.*” A magyarországi közgondolkodáshoz tradicionálisan közel áll ez a jelennel, az elképzelhető jövővel szembeni elégedetlenség. És hagyományosan váltakozik az ezzel az érzéssel párosuló apátia a tenni akarással, a kiútkeresés meg-megújuló vágyával. A 20. század – és a korábbi idők – magyar történelme akár ezeknek a váltakozó érzéseknek a sorozataként is leírható.

Aligha vitatható, hogy az úttévesztés vagy legalábbis annak a gondolata a legújabb kori magyar pedagógiai gondolkodást és iskolakultúrát is megkörnyékezte. Az Európai Unióban a magyar diákok a legrosszabbak között teljesítenek angoltudásban, az iskolában tanult informatikai és közgazdasági műveltség vagy a demokratikus és empatikus attitűdök terén. Az ezredforduló sokakat meglepő PISA-eredményei rávilágítottak arra, hogy a hagyományos tantárgyak által elvileg megkövetelt ismeretek, készségek, képességek kapcsán is súlyos hiányosságokat mutatnak a magyar iskolában tanulók.

A közoktatást éppúgy az egymás után sorjázó, egymásra rakódó, egymás eredményeit be nem váró reformlöketek jellemzik, mint a pedagógusképzést. Már az 1989–90-es rendszerváltás idején a reformoktól való tartózkodás, megcsömörlés jellemezte a pedagógusok általános hangulatát. Ehhez képest viszont négy-öt évenként újabb átfogó változtatásokat élhettek meg az oktatási rendszerben dolgozók. Konstanssá vált az a helyzet, hogy egy-egy újonnan bevezetett intézkedéssel párhuzamosan a felsőbb évfolyamokon még éveken át élnek a korábbi reform követelményei. Majd mikor azok kikopnak a rendszerből, akkor az addigi újat váltják fel egy még újabbal... Széles körben vált dominánssá a kiszámíthatatlanság érzése, amit nem feltétlenül egészít ki a kollektív és egyéni változásmenedzselés sikerébe vetett hit.

A kiszámíthatóság hiányának közepette is körvonalazódnak bizonyos töretlen, s kötetünk szempontjából kiemelkedő fontosságú trendek. A társadalmi és kulturális olló lépten-nyomon nyílik. A magyarországi közvéleményt csak a primer rossz eredményei rázták meg a hivatkozott PISA-felmérésnek, pedig a nyers számok mögött még riasztóbb jelenség húzódik meg. A legjobb oktatást kapó néhány százaléknyi diák tudásszintje egészen más dimenzióban értelmezendő, mint a leszakadó társadalmi rétegek, tömegek iskolai teljesítménye. Igen erős a polarizáció főváros-vidék, város-falu, de még megyeszékhely-kisváros viszonylatban is. Súlyos a szakképzésbe kerülő, egyébként is kontraszelektált diákság további lemaradása. S minden tekintetben drámai a magyarországi cigányság iskolai teljesítménye, illetve faluban és mélyszegénységben élő gyermekekkel foglalkozó iskolák átlagos színvonala.

Mindezt tetézi a demográfiai lejtmenet. Magyarországon 1976 óta folyamatosan csökken az újszülöttek száma. A most 36–40 év körüli korosztály népessége durván a duplája volt a mostani években születők számának. A fogyás felerősíti a vidéki, szegényebb régiók hanyatlását, ahonnan az elvándorlás is számottevő. Ily módon egész térségek öregednek el, vagy válnak szinte teljesen – javarészt képzetlen, munkanélküli, létminimumot meg sem közelítő körülmények között élő – romák lakta vidékké.

E problémák Észak-Magyarországon, s különösen Borsod-Abaúj-Zemplén megyében koncentrálódnak a leginkább. A megye máig nem heverte ki a szocialista gazdasági berendezkedés s azon belül a nehézipar (bányászat, kohászat, gépgyártás) 25 évvel ezelőtti csődjét. A gazdasági struktúraváltás az ország legkiszolgáltatottabb körzetei közé

sorolta Borsodot. A térség problémáit nagymértékben fokozza, hogy a szocialista rendszer összeomlása a megyeszékhelyet, Miskolcot is a partvonalra szorította. Az ország korábban második legnépesebb városa elveszítette lakosságának negyedét, ipari termelésének több mint a felét. Miskolc az egyetlen olyan megyeszékhely Magyarországon, amelyik nem képes saját közvetlen vonzáskörzetét a legerősebb kistérséggé emelni saját megyéjében. A város egyes negyedei megindultak a leszakadás, a visszafordíthatatlannak tűnő szegregáció útján. Komoly gondot okoz mind a bűnözés, mind pedig a szociálisan rászorulóknak az ellátása. De a legsúlyosabb problémát az jelenti, hogy az itt lakók menthetetlenül végletekben kezdenek el gondolkodni, s különösen fogékonyak a radikális megoldások ígéretére, előítéletesek és agresszívok.

Igaz, feltétlenül tegyük hozzá, az elmúlt évtizedben egy-két biztató fejlemény árnyalja a negatív képet. Néhány multinacionális nagyvállalat megtelepülése mellett határozott lendületet vett a település néhány idegenforgalmilag fontos részének rekonstrukciója; jól sikerült, hagyománnyá vált kulturális rendezvények és egy inkább étellel teli belváros mutatja, hogy talán-talán nem szorul végleg zsákutcába Miskolc.

Ebben a szociokulturális közegben a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete legfontosabb feladatának magától értetődően azt tekinti, hogy saját eszközeivel segítsen a régió pedagógusainak, iskoláinak – s rajtuk keresztül, közvetve a nehéz sorsú gyermekeknek. Egyaránt tisztában vagyunk a helyzet súlyosságával, a probléma komplexitásával és általában a pedagógusok reformok, innovációk iránti közönyével. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy változtatások bevezetése vagy ösztönzése nélkül a fenti folyamatok nem fognak megfordulni, netán megszűnni. Csak még súlyosabb lesz a helyzet, ha nem próbálunk rajta változtatni.

Pedagógiai kultúraváltásra van szükség. Most, azonnal el kell kezdenünk ezért tenni. Hiszen ha végigtekintünk a legújabb kori nyugat-európai neveléseméleti és didaktikai fejleményeken, ha benézünk egy hollandiai, svéd – de akár csak egy osztrák – iskolába, tanterembe, évtizedes elmaradásokat fedezhetünk fel Magyarországon. Hiába fűjják tanulmányaik végére a tanárjelölt hallgatók a gyermekközpontú, egyéni differenciákra alapozott, életkori és egyéni sajátosságokat akceptáló, módszertanilag sokoldalú pedagógia alaptételeit, ha azok megvalósítására a legtöbb iskolába érve nincs esélyük.¹ És talán kedvük sincs. Hiszen bevallhatjuk magunknak, hogy a legtöbb hallgató inkább csak az elvárásokhoz igazodik, amikor ezeket a szép frázisokat emlegeti. Valójában azonban maga is tekintélyelvű iskolában nevelkedvén annak a tradícióit kívánja továbbvinni.

Biztosan hosszan lehet vitatkozni azon, hogy mit, mennyit ért el a hazai oktatáspolitikai, oktatásfejlesztési – és hogy mit, mennyit érhetett volna el, ha a lehetőségeket össztársadalmi szinten kedvezőbben használjuk ki az elmúlt évtizedekben. Azon is lehet vitázni, hogy holtponton innen vagy túl vagyunk. Az is érvényes érvelés lehet, miszerint a holtpontok egymást követik, s nincs is értelme a helyzet drámai tálalásának. Min-

¹ Persze iskolázásunk mindig is kitermelt néhány kiemelkedő kivételt meg viszonylag sok „béke szigetét”. Ma is vannak nagyszerű iskoláink, ma is lehetnek olyan szerencsések saját diákjaink, hogy értő, szakértő igazgató keze alá kerülnek, vagy igazi alkotó közösségbe csöppennek. Ezek a reményteli lehetőségek azonban kevésbé jellemzik intézményeink túlnyomó többségét.

denesetre azt gondoljuk, hogy a felsorolt társadalmi jelenségek valamiféle cselekvés-kényszert jelentenek a számunkra.

Miként lehet változtatni? Hogy fogjunk hozzá? Számtalan kérdés, kétely merül fel ezzel kapcsolatban. Szilárdan hisszük, hogy nem adhatjuk fel a küzdelmet, a próbálkozást. Abban is biztosak vagyunk, hogy nincs egyetlen csodaszer, amellyel – mivel még nem fedeztük fel – az a dolgunk, hogy feltaláljuk, s akkor minden baj elillan. Azt gondoljuk, hogy különböző súlyú, de egyenként is fontos részelemek bonyolult halmazából állhat össze egy olyan tanárképzés és olyan iskola, amely hozzásegíti a bajba jutott lokális társadalmat egy színvonalas szolgáltatáshoz, élményeket kínáló és bizalmat teremtő közösséghez.

Bonyolult halmazban gondolkodunk, amikor megújítjuk a miskolci tanárképzést. Az intézetünket alapítása óta jellemző vállalkozó kedvű hagyományokhoz híven igyekszünk elméletileg is megalapozott, de a gyakorlatban is bizonyító újításokat bevezetni.² S azt reméljük, ezek az újítások rendszerre, egységes egészé állnak össze. Tanárképzésünk átalakítása során adaptáljuk a Stanford Egyetemen kidolgozott Komplex Instruktív Programot. Ezt a munkánkat segíti, hogy a program magyarországi átültetője, a hejőkeresztúri iskola igazgatója közvetlen intézeti kolléganőnk. Segítségével egyidejűleg a pedagógusok továbbképzésében és az átfogó iskolakísérletekben is számítunk a KIP módszertanára és szemléletére. De mivel nem hiszünk a csodákban és a csodaszerekben, más megoldásokat is keresünk. Hallgatóinkat gyakorlati tapasztalatok szerzésére ösztönözzük, ezt tudatosan előre eltervezzük, s figyelemmel követjük. Hallgatóink bevonásával karitatív akciókat szervezünk – amelyek során ügyelünk arra, hogy ne szigetelődjenek el saját életvilágukba, hanem minél többféle aktorral (középkorú diákokkal, aktív szakemberekkel, segítő civilekkel stb.) közösen tevékenykedjenek. Kapcsolatot teremtünk a Miskolci Egyetem roma hallgatókat fogadó szakkollégiumával, különböző érzékenyítő programokat szervezünk, s ezek által más dimenzióban is az aktív társadalmi párbeszéd érdekében dolgozunk. Bajba jutott iskolákban próbálunk kísérletekkel segíteni, lendíteni az ott dolgozó pedagógusok gondolkodásán, változtatni a hozzáállásukon. Ebbe a tevékenységbe is bevonjuk érdeklődő hallgatóinkat.

Miközben napi, heti rendszerességgel igyekszünk tehát cselekedni, közben gondolkodni is próbálunk. Próbáljuk nyomon követni a multi- és interkulturális neveléssel, a reflektív pedagógiával vagy épp a horizontális tanulással kapcsolatos szakirodalmi eredményeket. Mellette pedig elmélyült elméleti munkát végzünk a pedagógiai kultúra, kultúráváltás fogalmi vetületeit illetően, a pedagógusok stresszkezelésére és a tanórai tananyag-fókuszálásra vonatkozóan, vagy éppen a korlátozott nyelvi kódú gyermekek számára készülő speciális tankönyvek kifejlesztése érdekében.

Ez a tanulmánykötet intézetünk mintegy tucatnyi munkatársának és a munkánkhoz közvetlenül kapcsolódó „külsősöknek” az írásait tartalmazza. Egy egyetemi tanszék, intézet mindig nagyon sokfelől rekrutálódik, a tagok különböző előélettel, szakmai

² A miskolci pedagógiai műhely alapítói és első generációs meghatározó személyiségei között olyan innováció iránt elkötelezett szakemberek vannak, mint Mihály Ottó, Loránd Ferenc, Trencsényi László, Pócze Gábor, Báthory Zoltán, Vekerdy Tamás, Horváth Attila, Halász Gábor. E névsor magától értetődően kötelez minket.

tapasztalatokkal és meggyőződésekkel rendelkeznek. Ezek a különbségek egy intenzív, tudatosan célorientált együttműködés során csökkennek, átalakulnak – de azért persze valamennyire megmaradnak. És úgy érezzük, ennek az intenzív, célorientált szakmai munkának mi még csak az elején járunk. Szakmai közösségünk épülésében még sok-sok feladat vár ránk, s csak később várható egy egységes, kifejezetten a most zajló fejlesztő munka eredményeit mérlegelő, elemző, sokszerzős kötet publikálása.

Bár a kellős közepén vagyunk egy sokszor revelatív élményekkel járó fejlesztési folyamatnak,³ arról most még letisztult tudósítással nem szolgálhatunk. Helyette leltárt készítettünk arról, hogy honnan indultunk, milyen szakmai alapjai vannak vállalásainknak, terveinknek, eddigi eredményeinknek – és kudarcainknak, kétélyeinknek is.

Ez a kötet azzal a céllal is készül, hogy szorult helyzetünkben újabb és újabb ötletet, ösztönzést adjanak olvasóink – s hogy elősegítsünk egy szakmai kommunikációt, amelyből mi is és talán az olvasó is profitálhat.

³ Két éve próbáljuk intézeti szinten szervesen integrálni a KIP-módszert a tanárképzésbe. 2015 folyamán intézetünk minden oktatója legalább egy, de inkább két Borsod megyei leszakadó iskolában vezetett KIP-es pedagógus-továbbképzési tréninget a hejőkeresztúri iskola trénerével együttműködésben. Pszichológusaink coaching-jellegű tanácsadással segítik a KIP-adaptációt megpróbáló iskolák vezetőit. Az intézetben állandósultak a módszertani tanácskozások, amelyeken kollégáink a sikeres közoktatási innovációk más iskolákban történő adaptálásának lehetőségeit s abban a tanárképző felsoktatási műhelyek szerepét vitatják meg.

I.
KÖRNYEZETI FELTÉTELEK

REFORMOK HULLÁMCsapásai Között. Oktatáspolitikai Változások És a Pedagógiai KultúraVáltás Lehetőségei

Kapusi Angéla–Ugrai János

Aligha lehet cáfolni, hogy a nehéz helyzetbe kerülő iskolák, térségek pedagógiai kultúraváltásához, számottevő szakmai innovációjához feltétlenül fontos a támogató környezet. Ebbe beletartozik bizonyos helyi autonómia, az új ötletek iránti szakmai és bürokratikus fogékonyság, a finanszírozási kérdések megoldása, a pedagógusok szakmai töltekezésére, kísérletezésére bocsátott, szabadon felhasználható időkeret, az iskolavezetők szakmai alapon történő, helyi konszenzus által kísért kiemelkedése, megválasztása, s nem utolsósorban egy a színvonalas szakmai kezdeményezéseknek megágyazó tanárképzés.

Tanulmányunk feladata, hogy e feltételeknek a nyomába eredjünk. A magyar oktatási rendszer sajátossága, hogy a jelenlegi állapot megértéséhez majdnem fél évszázadig kell visszatekintenünk. Így látjuk elérhetőnek, hogy legalább a legmeghatározóbb tendenciákat felvillantsuk, s a jelenlegi oktatáspolitikai környezettel való viszonyukat jellemezzük. Tesszük mindezt két fő területre fókuszálva: egyfelől a közoktatás, másfelől pedig a pedagógusképzés világát bemutatva.

A maratoni futam

Kötetünk bevezetőjében írtuk, hogy az államszocialista rendszer összeomlása (1989) már egy a nagy, központi reformoktól megcsömörlött pedagógus társadalomra köszöntött rá.¹ Nem véletlen ez, hiszen a II. világháború óta szinte állandó nekilendülések, majd visszahőkölések mentén írható le az oktatáspolitikai.² Előzetes mérlegét megvonva ennek a tartózkodó magatartásnak azt is mondhatjuk, a változásokkal szembeni fásultság, idegenkedés kissé igazságtalan is volt. Hiszen a politikai rendszerváltás előtt kivételesen sokat értek el a magyar oktatás megújításán dolgozó szakemberek.

Kelet-közép-európai összehasonlításban egyedülállóan előrehaladt az iskolázás átalakítása.³ Olyannyira, hogy 1989-re a nagy változásokra az egyik legfelkészítettebb szektor lett az oktatás. A kilencvenes évek második felére le is zárult az iskolarendszernek egy a nyugati, modern eszmék által uralt, teljes körű átalakítása.⁴ Ekkorra lényegében minden fentebb felsorolt, a helyi innovációknak kedvező feltétel teljesült az oktatási rendszerben. Az ehhez vezető hosszú utat nevezi „maratoni reformnak” a korszakot

¹ LUKÁCS–VÁRHEGYI 1989. A cím persze félrevezető, hiszen valódi reformorientált tanulmánykötetről van szó, amelyben a rendszerváltás legjelentősebb oktatáskutatói tekintették át az addigi és az azt követő reformtörekvések közötti megkívánt különbségeket. Más megközelítésből egy 1983-ból való szöveg: MIHÁLY 1999a.

² Ennek rövid áttekintése: KELEMEN 2003.

³ Az államszocialista térségben egyedül Szlovéniában alakult ki a magyarországihoz hasonló, számottevő szakmai kultúrája az iskolaügy reformjáról való gondolkodásnak. Ám az ottani akadémiai oktatáskutató elit nem tudott olyan széles körű és mélyreható eredményeket elérni, mint a magyarországi. RADÓ 2001.

⁴ RADÓ 2001, 90–94.

elemző Báthory Zoltán.⁵ Báthory sajátos pozícióban írta meg a 20. század utolsó három évtizedének oktatástörténetét: előbb nemzetközi elismertségű oktatáskutatóként, majd pedig az 1990-es években kiemelkedő politikai befolyással is rendelkező, de továbbra is tudományos megfontolásokból építkező szakemberként joggal érezhette a maratoni reformot legalább részben saját életművének.⁶

A magyar politikai rendszer, közigazgatási és gazdasági berendezkedés az 1960-as években kezdett látványosan megváltozni. Ekkor végleg szakított a Kádár-rendszer a sztálini alapú kommunista kormányzási szisztémával, s nyitott utat újabb és újabb szegmensekben a változtatásoknak, a nyugati orientációjú tájékozódásnak.⁷ A teljes kormányzásra jellemző, elhúzódó – és több visszazökkenéssel járó – fordulat ugyanakkor kiegészül az egyre látványosabb lemaradással. Az iskolázás terén épp a '60-as években zajlanak máig meghatározó folyamatok például Svédországban. Így aztán hiába a nyitás, valójában 30–40 évesre, azóta is leküzdhetetlen nagyságúra nő a magyar oktatás lemaradása.⁸

Az 1970-es évektől kezdve a lemaradás érzetétől fűtve egyre erőteljesebbek a reformigények. Alapvetően három tendencia érvényesül, méghozzá egymással párhuzamosan, inkább elszigetelten, időnként viszont egymást kifejezetten erősítve. Egyrészt a '70-es évektől kezdve kialakul egy egyre komolyabb nemzetközi rálátással, külföldi kapcsolatrendszerrel rendelkező szakértői-kutatói elit. Az oktatáskutatók a térségben sehol máshol nem tapasztalható mozgásteret harcolnak ki maguknak. Idővel gyakorlatilag a rendszer egészét kritizálhatják. Az állampárton belül több, egymással is konkuráló, s éppen ezért a szabad gondolkodás mind több csatornáját kiaknázó fórumot (intézetet, szakmai szervezetet, folyóiratot) teremtenek maguknak.⁹ A '80-as évekre csaknem mindennapossá válik a nyugati kapcsolatteremtés lehetősége a számukra. Ebből fakadóan is megerősödött egy olyan szakértői generáció, amelynek tagjait ma már valóban sokat foglalkoztatják átfogó nemzetközi projektekből, fejlesztési aktivitásokban.¹⁰

A kutatók mellett teret kapnak az első pedagógiai kísérletezők, akiknek köszönhetően megtörik a sztálini tantervpolitika uniformizáltsága. Ez még akkor is fontos fejlemény, ha tudjuk: az első kísérletek fölött a központi, állami bábáskodás erős volt, további, valóban komoly engedményeket pedig már benuultságában nyújtott a halódó állampárt. Olyannyira, hogy a rendszerváltás előestéjén már törvényesen működhetnek az első alternatív (pl. Waldorf-) iskolák.¹¹ Erre az oktatáskutató-szakértő, illetve pedagógi-

⁵ BÁTHORY 2001.

⁶ Radó Péter is kiemeli Báthory ezen kettős jelentőségét, s „elképesztő mértékű intellektuális és politikai befolyásáról” beszél. RADÓ 2001, 91. (Báthory Zoltán egyébként – másokkal egyetemben – jelen tanulmánykötet szakmai műhelyének kinevelésében is fontos szerepet játszott: a '90-es években a Miskolci Egyetem tanárképzésében is dolgozott, helyettes államtitkárként is megtartotta miskolci egyetemi óráit.)

⁷ SÁRKÖZI 2012, 107–114.

⁸ BÁTHORY 2001, 12–14.

⁹ Az iskolakritika ürügyén általánosabb rendszerkritikát nyújt különösen FERGE 1976, ANDOR 1981.

¹⁰ E ponton Békési Kálmán, Halász Gábor, Lannert Judit, Radó Péter, Setényi János emelhető ki.

¹¹ BÁTHORY 2001, 83–88; MIHÁLY 1999b, 234–279.

ai fejlesztő elite jellemző egyfelől, hogy döntően nem az egyetemeken működött, nem ott koncentrált. A pedagógiai reformdiskurzus a felsőoktatáson kívül tört magának utat, miközben a pedagógiai tanszékek s különösen a pedagógiai (tanító- és tanárképző) főiskolák megmaradtak a marxista hagyományok központjainak. Azt feltételezzük, e körülmény miatt igen nagy árat fizet majd a következő évtizedekben a magyarországi iskolázás egésze.

Másfelől ez a fővárosi oktatáskutató elit egyre inkább interdiszciplináris jellegű – főleg a szociológia, a szervezéstudomány, de a közgazdaságtudomány irányából is jelentős hatások érték. S egyre közvetlenebb volt a kapcsolata a szakminisztériumi döntéselőkészítőkkal és az állampárt nyitottabb, reformszellemű döntéshozóival.¹²

Ez a mind markánsabb, befolyásosabb szakértői csoport két fő irányban gyakorolt hatást a folyamatokra. Ez a két irány adja egyben a rendszerváltás előtti időszak három meghatározó tendenciája közül a másodikat és a harmadikat. Ilyen tendencia a decentralizáció, az iskolák autonómiájának fokozatos növekedése, s ezzel együtt a pártirányítás meggyengülése.¹³ Az 1985. évi oktatási törvény a régióban kivételes jogokat biztosított a tantestületeknek. A törvény kimondta az iskolák szakmai önállóságát, s ennek keretében meghatározhatták saját nevelési-oktatási feladataikat, a helyi nevelési rendszerüket s ennek megfelelő kiegészítő tananyagukat. A törvény megteremtette a pedagógus korlátozott jogosultságát a tananyag meghatározására, súlyozására. Igaz, érvényben maradt az 1978. évi erőteljesen előíró jellegű tanterv, s az egytankönyvű rendszer valójában továbbra is csak a legelszántabb pedagógusok mozgásterét növelte. A tantestület egyetértési jogot – vagy másképpen: vétőjogot – kapott az igazgató kiválasztására nézve, miközben a külső ellenőrző-előíró szakfelügyeleti rendszer megszűnt. A szakminiszter egyedi megoldások, kísérletek engedélyezésére – és folyamatos kontrolljára – kapott lehetőséget. Ez a helyi kezdeményezések lassú szaporodását vonta maga után.¹⁴

Eközben az oktatáskutatók másik permanens eredménye a tantervpolitika terén mutatkozik meg. Az 1978. évi tantervvel kezdődött a fordulat, amely aztán jócskán elhúzódott. Valószínűleg a pedagógusok nagy részénél épp ez a szétterülés, késlekedés okozott elégedetlenséget, székeszist. Ezt a tantervet ugyanis hat évig készítették elő, s újabb nyolc esztendő kellett, mire teljes körűen bevezették. Közben újabb és újabb korrekciókat hajtottak végre rajta, minek eredményeként idővel alig akadt olyan évfolyam, amelyik ugyanolyan előírások szerint kezdte volna meg a tanévet, mint az eggyel felette tanuló társaság. Kialakult egy olyan helyzet, amelyben a döntéshozók az iskolarendszer kapcsán felmerülő problémákat jellemzően tantervi módosítással gondolták megoldhatónak. Ez leginkább annak tükrében bizonyult egyfajta zsákutcának, hogy az iskolaszerkezethez 1989-ig érdemben nem nyúltak: sem az iskolatípusok terén nem következett be semmilyen változás az 1960-as évekhez képest, sem pedig a középfokú expanzi-

¹² BÁTHORY 2001, 17–36, 66–83.

¹³ Az oktatásirányítás decentralizációja épp ezekben az időkben vált nyugaton is fölöttébb aktuálissá. HALÁSZ 2001.

¹⁴ BÁTHORY 2001, 57–66.

ónak nem nyitottak utat (a Nyugat-Európában már javában kibontakozó felsőoktatási létszámnövekedés elmaradásáról nem is beszélve).¹⁵

Az 1978-as tanterv ezzel együtt is maradandónak bizonyult, s – még utalunk rá – két évtizeddel később is ez számított a tanárok legbiztosabb orientációs pontjának. Az 1970-es évek tantervi munkálatai a tananyag átideologizáltságának a megszüntetését, s a curriculum-elmélet érvényesítését tűzték ki célul. Ily módon az 1978-as előíró központi tanterv már a globális tervezésnek (nevelés és oktatás egysége), a tananyag belső differenciálásának és az egyes iskolák közötti különbségek szolid akceptálásának a jegyében készült.¹⁶

A rendszerváltás az oktatáspolitikában két ponton hozott igazán markáns fordulatot. Egyfelől a különböző társadalmi igényeknek megfelelően egészen sokszínű lett a korábban egységes iskolaszervezet. Megszűnt a 8 osztályos (6–14 éves kor közötti) általános iskola monopóliuma. A megmaradó 8 éves általános oktatás mellé beléptek az ún. szerkezetváltó iskolák, amelyek javarészt a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok képében jelentek meg. Ily módon az iskolások első szelekciós szűrője 10 éves korra csökkent, majd két év múlva, 12 évesen újabb kiválogatáson esnek át a diákok. Az iskola-rendszer szelekciós jellege tehát megerősödött, s e tekintetben Európában egyedülálló tendenciák erősödtek fel.¹⁷ Hiszen nem lehet cáfolni azokat az összefüggéseket, amelyek a hosszabb gimnáziumi oktatás és a magasabb presztízsű felsőoktatási továbbtanulási lehetőségek, illetve a hosszabb gimnáziumi oktatásba való bekerülés és a család jobb társadalmi pozíciója között fennállnak. Az 1990-es évek közepén egészen népszerűvé váló szerkezetváltó iskolák is hozzájárultak ahhoz, hogy az ezredfordulós PISA-felmérések szerint kirívóan nagyok a magyar iskolák és iskolások közötti különbségek földrajzi fekvés és társadalmi helyzet szerint.¹⁸

A másik nagy változás a decentralizációs folyamatok lökészerű megerősödése volt.¹⁹ Az állam látványosan lemondott a tanügy központi irányításáról, s az iskolák fenntartói jogát átadta a települési önkormányzatoknak, illetve az egyéb fenntartóknak. Egyéb fenntartó alatt különösen az egyházakat értjük, amelyek az államszocialista rendszer bukását követően viszonylag nagy erővel kezdték újraszervezni iskolahálózatukat. De mellettük a liberális oktatási törvények könnyű helyzetet teremtettek az alternatív pedagógiai kezdeményezések megjelenésének, s általában a magániskolák alapításának is. A legtöbb iskola azonban a helyi önkormányzatok kezelésébe került. Mivel maga az önkormányzati rendszer is szavatolta a szétszabdaltságot, s alig volt olyan település, amelyik ne rendelkezett volna önálló településirányítási jogokkal, az iskolaszervezet ebben a dimenzióban is igen tagolttá vált. Csupán a törvényi minimumot ellenőrizték az állami hatóságok. Az iskolák pedig szinte teljes körű szakmai autonómiához jutottak. Ehhez járult hozzá a tankönyvpiac liberalizálása is. Ennek a már-már rendezetlen kuszasággal járó szabadságnak azonnal kiütköztek a nyilvánvaló hátrányai egy olyan or-

¹⁵ A magyarországi oktatáskutatók is inkább csak az 1990-es évek legelején kezdtek a kérdéssel intenzíven foglalkozni, felismerve az iskolaszervezet stratégiai jelentőségét: FORRAY–KOZMA 1992, LUKÁCS 1992, SETÉNYI 1992.

¹⁶ BÁTHORY 2001, 17–23.

¹⁷ LISKÓ, 1996; HALÁSZ–LANNERT 2003, 119–132.

¹⁸ VÁRI 2003, 137–158; LANNERT 2003; IMRE 2003; RADÓ 2007; BALÁZSI 2010, 55–59.

¹⁹ BALÁZS 2000, 17–128.

szágban, ahol a különböző településtípusok (faluváros, kisváros-megyeszékhely, vidéki település-főváros) és az egyes térségek gazdasági lehetőségei és szociokulturális adottságai között igen nagyok a különbségek. Ezért aztán ezek a decentralizációs törekvések is az iskolai teljesítménykülönbségek folyamatos növekedéséhez vezettek.²⁰

Miközben e két trend szinte akadálytalanul tört előre, s ráadásul egymást erősítve hozta még súlyosabb helyzetbe az eleve depressziós térségekben élőket, az oktatáspolitikában a '90-es évek közepén újra felerősödtek a tantervi viták. A második szabadon választott kormány liberális oktatási minisztere 1995-ben bevezette a Nemzeti alaptantervet. A megnevezés ugyan azóta is része a magyarországi tantervi szabályozásnak, csak éppen ma már teljesen mást jelent. A húsz évvel ezelőtt bevezetett NAT „core curriculum” volt, amelynek révén a tartalmi szabályozás a magyar iskolázás legújabb kori történetében először követte az európai domináns trendeket. A NAT műveltségi területeket határozott meg, nem tantárgyakat. Kétéves ciklusokban gondolkodott, s nem írt elő kötelezően tanévekre bontást. Előírásait nem differenciálta iskolatípusonként sem. Nem folyamatot szabályozott, hanem kimeneti követelményeket, műveltségi minimumot állapított meg. Nagy teret adott az iskoláknak s a pedagógusoknak a helyi tanterv elkészítésére, s a helyi tantervekre bízta a konkrét tantárgyak, óraszámok, tananyagtartalmak meghatározását. Kifejezetten bátorították a tantervkészítők a helyi innovációkat, új tantárgyak, tanóraszervezési eljárások kipróbálását. Nagy súlyt helyeztek a tantárgyközi átjárások biztosítására. Az enciklopédikus ismeretek szerinti oktatással szemben a készség- és képességfejlesztő tartalmakat preferálták.

Bár a NAT a Báthory Zoltán által részletezett maratoni reform logikus eredményének, sőt csúcsteljesítményének tekinthető, nem hozott tartós sikert. Az angolszász iskolaállítás, -fenntartás logikája távol áll az erősebb állami szerepvállaláshoz és irányításhoz szokott kontinentális tantervi szabályozástól, amelynek igen nagy hagyományai vannak Magyarországon. Bizonyos távolság megtartását ráadásul központilag is kódolták a rendszerbe: a külső vizsgaközpontokat ugyanis nem állították fel, az érettségit mint 18 éves kori kimeneti vizsgát viszont igen erős szabályozó elemként megtartották.

Különböző irányokból éles támadások érték a NAT-ot. A tudósok, az akadémiai szektor saját diszciplínáik kiüresedésétől tartottak. Az egyházak és egyéb konzervatív körök az általános emberi, valamint a nemzeti értékek háttérbe szorulásától tartottak. A polgári elit tagjai a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok előnyeit látták veszélyeztetettnek az iskolaszervezet vadonatúj tagolásától. S nem utolsósorban a pedagógusok is megrettentek a túlzott önállóság terheitől. Egyfelől a NAT igen rövid határidőiből (új helyi tantervek gyors készítése pl.), másfelől neveltetésükből, tudásukból, felkészültségükből adódóan a legtöbben az 1978. évi tanterv tartalmához és szerkezeti logikájához nyúltak vissza akkor, amikor a helyi tanterv megalkotására kényszerültek.²¹

Mire a közoktatásban megteremtődtek a pedagógiai kultúraváltáshoz szükséges feltételek, már el is vészett a legfontosabb: a pedagógusok önmagukba vetett hite.

²⁰ HALÁSZ–LANNERT 2003, 51–86.

²¹ KNAUSZ 1999; CHRAPPÁN 2014.

Felemás visszarendeződés

Ha a NAT-tal győzött is a nyugat-európai kapcsolatokkal és értéktételezéssel rendelkező oktatáskutatók, reformerek serege, máris felerősödtek azzal ellentétes tendenciák. Láthattuk, már az 1990-es évektől mutatkoztak olyan jelek, amelyekből a társadalmi különbségek éleződését követően az iskolaügy rosszul jöhet ki. Az új tartalmi szabályozás az azt övező széles körű társadalmi konszenzus híján nem lehetett hosszú életű. Az 1998-ban kormányra lépő jobboldali koalíció meghagyta ugyan a NAT-ot, de mellé iskolatípusonként részletező, folyamatszabályozó tanterveket készített, amivel visszatért a kontinentális tantervi szabályozás tradícióihoz.²² 2002-től nyolc évig azonban ismét baloldali-liberális koalíció irányította az országot. A 2003-ban ismét kiadott NAT bizonyos tekintetben még radikálisabb is volt, mint az előző: immár nem tananyagot határozott meg (folyamatok vagy kimeneti célok tükrében), hanem az iskola fejlesztési feladatait részletezte. Úgy tűnt, egy kevésbé szabályozó tantervpolitika érvényesül az országban.²³

Azonban általános belpolitikai okok miatt a két cikluson át kormányzó baloldali-liberális koalíció alapvetően eredménytelennek bizonyult ezekben a szakpolitikai kérdésekben. Az egyre romló demográfiai mutatók és a szintén romló gazdasági helyzet miatt vagy iskolák bezárására, pedagógusok elbocsátására, vagy pedig generális feladatátcsoportosításra s ily módon az iskolarendszer részleges újragondolására lett volna szükség. Mindehhez pedig egy az akkorinál jóval centralizáltabb iskolarendszerre, ahol részint az ilyen döntések nem buknak el automatikusan a települési szereplők ellenállásán, részint pedig a végigvitt fájdalmas intézkedések kellően körültekintőek, s valódi minőségi szempontokat is figyelembe tudnak venni. E feltételek elégtelensége folytán két évtizeddel a rendszerváltás után csaknem finanszírozhatatlanná vált a közoktatás.

E körülmények tükrében világossá vált: a tantervi szabályozás és az iskolaszervezet terén egyfajta állóháború alakult ki. Az álláspontok megmerevedtek, kibékíthetetlen ellentétek rögzültek. A maratoni reform a legfőbb célját, a tantervi alapú generális változtatást nem érheti el, miközben az általa elhanyagolt strukturális kérdésekben eredeti szándékával ellentétes folyamatok indultak meg. Épp ezért a 2000-es évtizedben felértékelődtek másféle, a pedagógiai kultúraváltást mégiscsak elősegítő folyamatok.

Magyarország 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz. Éppen akkor, amikor az európai térségben látványos módon felértékelődött az oktatás szerepe: az ún. lisszaboni folyamat – melynek célja az volt, hogy megállítsa az európai kontinensnek a globális gazdasági versenyben való lemaradását, és visszavezesse a munkába azokat a milliárdokat, akik épp e gazdasági lemaradás következtében szorultak ki onnan – az oktatásról való gondolkodás intenzívvé válásához vezetett. Az uniós csatlakozás jelentősen felerősítette a magyar közoktatást érő nemzetközi hatásokat, és egyre nagyobb mértékben befolyásolták azt az egyéb globális tendenciák is.²⁴ Ekkor indult el hazánkban is a tanulói teljesítmények értékelését szolgáló PISA-vizsgálat, amelynek – meglehetősen lesújtó – eredményeit először 2002 elején ismerhette meg a szakmai és laikus közvélemény. Igaz, a PISA-sokk nem érte el a lengyelországi vagy a németországi mértéket, a széle-

²² VÁGÓ 2003.

²³ NAHALKA 2006.

²⁴ HALÁSZ 2006.

sebb közvélemény ingerküszöbét alig érintették az egyébként bántóan rossz eredmények.²⁵

A csatlakozás nyomán addig soha nem látott fejlesztési források, anyagi támogatás köszöntött az oktatási szektorra. A fejlesztési programok az információs és kommunikációs technológiák iskolai alkalmazását, az idegennyelv-tanulás fejlesztését, az egész életen át tartó tanulás megalapozását szolgáló kompetenciák fejlesztését s – tanulmánykötetünk szempontjából kiemelkedően fontos célként – a társadalmi integrációt támogató beavatkozásokat célozták. Igaz, e fejlesztési projektek sok tekintetben kampányszerűek voltak, s így nem gyakoroltak kellő hatást a struktúra alapköveire.²⁶

A társadalmi integráció, felzárkóztatás szempontjából az egyik kiemelt terület az esélyegyenlőség megeremtésére s a deszegregációs iskolázás kialakítására irányult. A kormányzat külön apparátust rendelt a durva elkülönítések megakadályozására, felszámolására. A hivatal által kezdeményezett intézkedések azonban sokszor visszatetszést keltettek még a szakemberek körében is. Ugyanis a komplex helyzetből mintegy kiemelve a szereplők egy részét, az iskolák váltak felelőssé olyan szegregációs jelenségekért, amelyek valójában tágabb, a település egészét meghatározó problémákként jelentkeztek. Nem egy olyan per indult például, amelyek névleg egy-egy iskola diszkriminatív eljárása miatt tették felelőssé a fenntartót (az önkormányzatot) vagy az intézmény vezetését, miközben adott esetben az iskola egy olyan körzetben helyezkedett el, ahol egyébként is előrehaladott volt a spontán szegregáció.²⁷ Kétségtelen viszont, hogy a többször is túlkapással vádolható hivatal a szakmai diskurzus meghatározó részévé tette a szegregáció-integráció kérdését, számos valódi jogsértés felszámolásában működött sikerrel közre, s nem utolsósorban ösztönzést adott igazán eredményesnek, hatékonynak bizonyuló deszegregációs és integrációs oktatási programok beindulásához.²⁸ Ezek közül kiemelkedő jelentőségű az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR), amely ekkoriban számtalan helyi kezdeményezés megszületését, megerősödését segítette közvetlenül. Azt mondhatjuk, hogy lényegében minden most meglévő fejlesztési potenciál visszavezethető az IPR-programra.²⁹

Emellett ebben az évtizedben mintha egy nagy lépést tett volna a magyarországi pedagógia a tananyagközpontú tantervben gondolkodástól való elszakadásra. Kompetenciaalapú oktatás a gyűjtőkifejezése annak a programhalmaznak, amely azt szolgálta, hogy a pedagógusok szakítsanak az enciklopédikus, ismeretközpontú tanítás kizárólagosságával. Az infokommunikációs eszközök, a kooperatív technikák, élmény-, művészet- és játékpedagógiai módszerek, a szövegértésre és problémamegoldásra alapozott feladatbankok vagy épp az értékelés alternatív formáinak elterjesztése szerepelt megannyi pedagógus-továbbképzés, tananyag- és tankönyvfejlesztési projekt fókuszában. Ezen innovációk, a helyi jó példák összegyűjtése, tanulmányozása azzal a reménnyel

²⁵ Lengyelországban látványos eredményeket is értek el a PISA-eredmények miatt beavatkozó reformerek. VELKEY 2015.

²⁶ HALÁSZ–LANNERT 2006, 119–120; HALÁSZ 2007, 210–216.

²⁷ Éppen ez történt például Miskolcon is, ahol egy spontán szegregálódott nyomortelep szélén működő iskola társadalmi összetétele miatt perelte be a hivatal a város vezetését.

²⁸ Számos értékes szakmai kezdeményezés született ekkoriban. Például: BERNÁTH, 2008; FEJES–SZÚCS 2013.

²⁹ ARATÓ–HORVÁTH–VARGA 2008; LANNERT 2009, 71–88.

kecsegtetett, hogy a magyarországi pedagógiai gondolkodás és gyakorlat kilép egy évtizedes-évszázados tradíció vájta mederből, s ezúttal a tantermi történések szintjére helyezi figyelme középpontját.³⁰

2010-ben aztán egy elhúzódó belpolitikai válság nyomán biztos kétharmados többséggel kezdhetette meg működését az új, jobboldali-konzervatív kormány. Az oktatási tárcát a ráadásul még a kormányon belül is egészen konzervatívnak számító kereszténydemokraták kapták meg, s így még inkább felerősödött az érzet: a következő esztendő az előző évtizedek fejleményeire való igen határozott, sokszor durvának is tűnő ellencsapásaként foghatók fel. A korábbi hazai viszonyokhoz képest szélsőséges decentralizációt egy igen gyors centralizáció követte: létrejött egy központi, monumentális intézményfenntartó szervezet, amelynek égisze alatt államosították az összes önkormányzati iskolát. Az iskolaigazgatói kinevezések minisztériumi szinten dőlnek el, az egyes iskolák finanszírozási, gazdálkodási, szakmai munkáját pedig rigorózus központi szabályok alapján az egyes állami tankerületek vezetése határozza meg.³¹ Ugyancsak igen markáns egységesítés zajlik le a tartalmi szabályozásban, amely így az 1970-es évek tantervi modelljéhez áll a legközelebb.³² Két lépcsőben egészen összeszűkült a korábban liberalizált tankönyvpiac: jelenleg már csak tantárgyanként két tankönyv közül lehet választani minden évfolyamon. A központosítás jegyében évek óta szó van az egyébként évszázados tradíciójú tanfelügyeleti rendszer visszaállításáról. Ez Magyarországon 1985-ben szűnt meg, s közvetlenül előtte az államszocialista időszakban a központi szabályok betartásának ellenőrzése mellett a pedagógusok politikai szemmel tartásában is aktívan közreműködött.

Az igen sok szakmai aggályt felvető centralizáció elve alól egyedül az egyházak által fenntartott iskolák vonhatják ki magukat. Az egyházi iskolák gazdálkodási és intézményirányítási autonómiája megmaradt. A pedagógusok és a szülők körében érvényesülő biztonságkeresés a monumentális, lassan és kevéssé precízen döntő állami intézményfenntartótól való óvakodáshoz s az egyházi kezelésű iskolákhoz való vonzódáshoz vezet – időnként a valódi vallásos megfontolások hiányában is.

E központosított, makro- és mikroszinten máig akadozva működő iskolarendszer előtt igen sok kihívás áll.³³ Egyfelől a magyarországi demográfiai tendenciák határozottan iskolák tömeges bezárását, pedagógusok ezreinek elbocsátását kényszerítik ki. Egy ilyen súlyos intézkedéssorozat a korábbi széttagozottság lényegében lehetetlenné tett. E feladat elvégzésére egy központilag vezérelt szisztéma kétségtelenül sokkal alkalmasabb. Kérdés azonban, hogy a karcúsított intézményhálózat finanszírozásánál az egysíkú, a helyi sajátosságokkal kevéssé törődő, normatív döntéshozatal mennyire tud hosszú távon is fenntartható, hatékony mechanizmust kialakítani. Ugyancsak kérdés, hogy a digitális világ idején meddig tartható fenn a majdnem teljesen uniformizált tanterv-tankönyv kettőse, a 20. század középső harmadát idéző tartalmi szabályozás. De önmagában az is kétséges, hogy a már működése első éveiben néhány igen kellemetlen

³⁰ NAHALKA 2006.

³¹ KOZMA 2014.

³² CHRAPPÁN 2014.

³³ Ezek a kihívások rendszeres vita tárgyát képezik a szakmában. Kifejezetten beavatkozás-orientációjú elemzések: FAZEKAS–KÖLLŐ–VARGA 2008; RADÓ 2013.

szakmai hibát, botrányt megélt, centralizált oktatásirányítás akár csak formálisan is kiállja-e a következő évek próbáját.

S tanulmánykötetünk szempontjából kiemelkedően izgalmas kérdés, hogy a magyar társadalmon belüli különbségek drámai növekedésének az idején miként biztosítható ilyen módon a differenciált, a helyi és az egyes tanulói szükségletekhez igazodó, adott esetben lokális, speciális pedagógiai programoknak a sikere. Merthogy az még az államszocialista időkből származó tapasztalat, hogy ilyen programok márpedig időről időre megfogannak – miközben a központi direktívák a tantermeken belül önálló, sajátos formát öltenek.³⁴

A pedagógusképzés változásai

Egy jól szervezett, tartalmilag igényes, magas presztízsű pedagógusképzés eminens szerepet tölthet be a pedagógiai kultúraváltás széles körű megalapozásában, s ezáltal az oktatási reformok tartóssá válásában. Ebben a tekintetben nem sok jót ígér, hogy a magyarországi tanárképzés a rendszerváltásig szinte érintetlen maradt a „maratoni reformtól”, a reformfolyamatban kiemelkedő szerepet játszó szakemberek jellemzően nem az egyetemeken dolgoztak.

A tanárképzés a rendszerváltást követően is lényegesen kevesebbet változott, mint a közoktatás. Szerkezetét tekintve az ezredfordulóig csaknem mozdulatlan maradt a felsőoktatás e szektora. Az ún. bolognai reformig a duális felsőoktatási modell logikája szerint szerveződött a pedagógusképzés. Eszerint a középiskolai tanárokat öt évig képezték az egyetemeken, az általános iskolai tanárokat és tanítókat, valamint az óvoda-pedagógusokat pedig négy, illetve három esztendeig készítették fel a főiskolákon. Az egyetemi pedagógusképzés erősen elméleti, a főiskolai inkább gyakorlati orientációjának számított, az előbbiben ugyanis hagyományosan sokkal jobban érvényesültek az iskolai munkára való felkészítéshez képest a diszciplináris, akadémiai jellegű megfontolások.³⁵

Ezt a rendszert idővel egyre több kritika érte. A szakértők kiemelték a képzés rugalmatlanságát – azt, hogy a hallgatóknak túl korán, már a felsőoktatásba való lépéskor el kellett dönteniük a szakma iránti elkötelezettségüket, és sokszor csak a képzés végén vagy épp a pályára lépve derült ki, hogy az nem nekik való. Ennek eredményeképpen tehát ebben az időszakban a pedagógusképzésben túl sok olyan hallgató végzett, aki a diploma megszerzése után sohasem tanított.³⁶ További érv a duális felsőoktatási rendszer ellen, hogy nehézkes volt a főiskolai és az egyetemi szint között az átjárás, ami szintén a hallgatók korai specializációs kényszerét erősítette. Elvileg érettségi után már arról is dönteniük kellett, hogy az iskolarendszer mely szintjén kívánnak majd dolgozni. Ez persze a gyakorlatban ritkán jelentett tudatos döntést, sokkal inkább a kontraszelektív mechanizmusokat vont maga után: a kisebb presztízsű főiskolai képzésbe a gyengébb eredményű diákok kerültek, ami tartósan kódolta azt, hogy az iskolarendszer alsóbb szintjei nem túl jó minőségű munkaerőhöz jutnak.

³⁴ SZABÓ 1988.

³⁵ HALÁSZ–LANNERT 2006, 330.

³⁶ HALÁSZ–LANNERT 2006, 331.

Ezt a szelekciót a bolognai reformmal igyekeztek felszámolni. A 2005. évi felsőoktatási törvény célja a felsőoktatási rendszer radikális modernizációja, s Magyarország európai felsőoktatási térségbe való bekapcsolása volt. Ennek lényege a felsőoktatás három szintű rendszere: az első szint a munkaerőpiacon hasznosítható alapképzés (Ba) diplomához vagy felsőfokú szakképzéshez vezető képzés, amelyre épül a második szint, a mesterképzés (Ma). A harmadik pedig az utóbbira épülő posztgraduális képzés (PhD).³⁷

A 2006-ban bevezetett bolognai rendszer a pedagógusképzésben megszüntette az addigi hagyományos, egyciklusú duális tanárképzést. Ezt követően a tanári képesítést a többciklusú képzési rendszer második ciklusában, a mesterfokozatot nyújtó képzésben szerezhették meg a hallgatók. Tehát az alapképzés végeztével a hallgató dönthetett arról, hogy a tanári pályát választja vagy sem. A tanárképzés inntől fogva egységes volt, azaz az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában való oktatásra egyaránt feljogosított minden kiállított Ma-szintű tanári diploma. (A tanító- és óvóképzés különállása megmaradt, méghozzá Ba-szinten.) Az alapképzésre épülő mesterképzés már erőteljesen a pedagógus munkához szükséges kompetenciák fejlesztését szolgálta. Az új tanárképzési program legnagyobb újítása, a diplomaszerezést megelőző összefüggő, egy féléves szakmai gyakorlat elvégzése valamely közoktatási intézményben volt.³⁸

Az új rendszer révén kitolódott a pályaválasztás ideje az osztott rendszer második ciklusáig. Ugyanakkor az alapképzés alatt lehetőség volt egy ráhangoló 10 kredit értékű pedagógiai-pszichológiai orientációs blokk teljesítésére. Ettől remélték, hogy a tanári pályára csak a leginkább motiváltak és alkalmasak fognak jelentkezni. A mesterképzési ciklusban a tanári kompetenciáknak a korábbiaknál jóval mélyebb elsajátítására nyílt mód, ezenkívül a szakmódszertan is nagyobb szerephez jutott. Az új rendszer előnye volt továbbá, hogy bármely mesterszakon szerzett egyéb képesítés mellé el lehetett végezni a tanári képesítést, így bármilyen diplomás szakembernek lehetősége nyílt arra, hogy szakmáját oktathassa.³⁹

Az új rendszer első hallásra nem mindenkit győzött meg, sőt az egyetemek és a közvélemény is meglehetősen szkeptikus volt a működésével kapcsolatban. Új tanrendet kellett kidolgozni szinte minden képzésre. A legtöbb helyen azonban mindez nem járt a kívánatos szemléletváltással, inkább a „mindenről, de kevesebbet” elv alapján a korábbi tananyag időarányos csökkentésével próbálkoztak. Az ennél merészebb, strukturális átrendezéssel is járó fordulat szinte fel sem merült az egyetemek vezetőiben. A felsőoktatásban dolgozó oktatók így szinte kivétel nélkül színvonalromlásként élték meg a változásokat.⁴⁰ Jellemző szakadék alakult ki – nem először a magyar pedagógusképzés történetében – az oktatáskutatók, pedagógiát tanító felsőoktatási szakemberek és a hallgatók szakos tanulmányaiért felelős, diszciplináris tanszékeken dolgozók között.⁴¹

³⁷ HALÁSZ–LANNERT 2006, 26–27.

³⁸ A Bologna-rendszerű tanárképzés struktúrájáról részletesebben lásd: PUKÁNSZKY 2013, 596–599.

³⁹ HALÁSZ–LANNERT 2006, 26–27, 335.

⁴⁰ RIBA 2014.

⁴¹ A bolognai rendszer tanárképzés máig élvezi a neveléstudományi szakemberek támogatását: TRENCSENYI 2014; HUNYADY 2010; PUKÁNSZKY é. n.

A bolognai képzés kidolgozói a pedagógusképzés terén a reform céljának azt tekintették, hogy nagyobb hangsúlyt fektessen a tanítók, tanárok kompetenciáinak (nem csupán az ismeretek) fejlesztésére. E kompetenciák számbavételével határozták meg a képzés tartalmát, amelynek a lényege, hogy kevesebb figyelmet fordítottak a tartalmi, szakmai kérdésekre. A bolognai tanárképzés a tényleges pedagógiai igényekre kívánta a tanárképzést építeni.

Megszűnt tehát az egyciklusú tanárképzés, és felváltotta az alap- és mesterképzésre bontott tanárképzési rendszer. Az újítás a strukturális változásokon túl, egy újfajta pedagógusfelfogást, tanulói és tanulási magatartást hivatott reprezentálni és megvalósítani. Ezt mutatja – a már fentebb leírt – a pedagógusok szakértelmére vonatkozó követelményrendszer is. Ennek ellenére a Bologna-rendszerű tanárképzés körül komoly viták alakultak ki hamarosan.

A kétszintű képzés ellenzői súlyos pedagógushiánytól tartottak.⁴² Kritika tárgyát képezte továbbá – főleg a szakdiszciplínák részéről – a képzés ún. „másfél szakos” volta, azaz hogy a két szakot nem egyenlő arányban hallgatják a tanulók. Ugyanis az alapképzés során elkezdett fő szak erősebb a később elkezdett, minor szaknál. Így tehát egy végzett német–angol szakos tanár nem olyan minőségű szaktudással rendelkezik, mint egy angol–német szakos tanár, noha a diplomájuk minősítése ugyanaz. A Bologna-rendszer ellen érvelők szerint túlságosan erős volt a képzésben a pedagógiai-pszichológiai modul, s ezt a természet- és a bölcsészettudományok képviselői csökkenteni kívánták.⁴³ Tény, hogy a Bologna-rendszerű tanárképzés jóval több kreditet szánt a pedagógia-pszichológia elemeire, mint ahogy az korábban a hazai pedagógusképzésben valaha is előfordult. A szakmódszertan kérdése is kritika tárgyát képezte, ugyanis a bolognai program azt a szakterületi-diszciplináris tartalmak köréhez sorolta, amely heves ellenvetést váltott ki a módszertani szakma képviselőiből.⁴⁴

Alig egy-két évfolyam jutott el a tanári Ma-szakos tanulmányainak a végére, amikor 2010 őszén kiderült: az új kormány felhagy ezzel a képzési struktúrával. Kétségtelenül fennálló hiányosságok és gyengeségek támasztották alá a kormányzati döntést. Az alapozó három év kevésnek bizonyult ahhoz, hogy a hallgatók bírva a sűrített tanmenet teljesítését, felkészüljenek egy szakdolgozat írására és az államvizsgára, miközben ez a három év az adott szak tudnivalóinak elsajátítására is kevésnek bizonyult. Ennek eredményeképpen tömegek vesztek el e túlsúfolt időszakban, és kevesen szereztek meg időben a diplomát. A pedagógusképzésbe jelentkezők száma jelentősen lecsökkent, számos képzési helyen idővel csak a kifutó évfolyamok maradtak meg. Rövid időn belül pedagógushiány lépett fel – különösen a természettudományos területeken, ahol országos szinten is csaknem teljesen megszűnt a tanárképzés.⁴⁵

A 2013 szeptemberétől bevezetett új képzési struktúrával ismét kétféle tanárképzés létezik Magyarországon. Az általános iskolai tanár képzési ideje 4+1, a középiskolai tanáré pedig 5+1 év. Az utolsó 1 év mindkét esetben a Bologna-rendszer által bevezetett – és abból megtartott – valamely közoktatási intézetben eltöltendő úgynevezett

⁴² BALÁZS–KOC SIS–VÁGÓ 2011, 317.

⁴³ PUKÁNSZKY 2013, 600.

⁴⁴ PUKÁNSZKY 2013, 601.

⁴⁵ BALÁZS–KOC SIS–VÁGÓ 2011, 318–319.

egyéni iskolai gyakorlat, immár egyéves időtartamban. Eltörölték a két szak aszimmetrikus (fő szak és minor szak) voltát. Ezentúl azonos kreditmennyiséget kell teljesíteni mindkét szakon. További újítás a képzésben a felvételi alkalmassági eljárás. Eszerint a jelentkezőknek szóbeli elbeszélgetés keretében kell igazolniuk, hogy rendelkeznek a pedagógusi szakma által megkövetelt kompetenciákkal. Azonban komoly vita folyik arról, megítélhető-e valakiről 18 éves korában, hogy alkalmas-e tanárnak.⁴⁶ Összességében tehát: a pedagóguspályát választó hallgatóknak ismét 18 évesen kell dönteniük hivatásukról, és eszerint felvételiznek az érettségi után valamely felsőoktatási intézménybe. Az első három év a bolognai rendszer sajátosságai szerint mindenkinél azonos lesz, és az alapképzés után újra dönteniük kell a hallgatóknak, hogy mely közoktatási intézményben (általános iskolai tanár vagy középiskolai tanár) kívánják diplomaszerezés után tanítani.

A régi-új képzéstől azt várják, hogy a pedagógusképzés kimozdul a válságból, a tanárihiány megszűnik, a felsőoktatási intézmények pedig azt, hogy „mindenki a középiskolaitanár-képzést választja majd, mert az az általános iskola felső tagozatára is képesít, fordítva viszont nem”.⁴⁷ Az egyéves tanítási gyakorlatnak köszönhetően „megszűnik az a faramuci helyzet is, hogy a féléves gyakorlat miatt a hallgatók januárban végzik el az egyetemet, de csak a tanév kezdetén, szeptemberben tudnak elhelyezkedni”.⁴⁸

Az elmúlt évtizedben tehát a pedagógusképzés is rákényszerült arra a hullámvasútra, amely a közoktatást immár évtizedek óta jellemzi. Vigasz az lehet ebben a helyzetben, hogy miközben a közoktatás szereplőinek a mozgástere egyre szűkebb, a tanárképzés jelenleg még nem szembesült ilyen bürokratikus kényszerítő szabályokkal. Az ország többtucatnyi képzőhelyén zajlik pedagógusképzés, amely felsőoktatási intézmények szakmai kollektívái lényegében teljes körű szakmai autonómiát élvezve alakíthatják ki programjukat. Bár a pénzügyi körülmények miatt gyakran az állásukat féltik az egyetemi, főiskolai oktatók, eközben – javarészt európai uniós forrásból – egészen sokrétű fejlesztési projekteket dolgozhatnak. Az egyre nehezebb feltételek dacára is kijelenthető, hogy az ország számos pontján komoly oktatáskutatási és oktatásfejlesztési potenciál halmozódott fel, amelyek magukba foglalják a jövőbeni pedagógiai kultúraváltás lehetőségét.

Különösen akkor, ha e felsőoktatási szereplők hálózatba szerveződése és szakmai kommunikációja túllép a ma még legfeljebb csak elégségesnek mondható szinten.

Számvetés – a vállalás előtt

A fent vázolt helyzetben optimistának nehéz lenni – idealistának annál könnyebb. Primer megközelítésben a közoktatás jelenleg egyetlen felsorolt, munkánkhoz fontos tényezővel sem rendelkezik teljes egészében: az egyes iskolák és pedagógusok autonómiája szűkül, a finanszírozás elégtelen és kiszámíthatatlan, az iskolavezetőket nem feltétlenül szakmai alapon választják ki, a pedagógusnak sem ideje, sem kedve a sokféle változás követésére, szakmai értelmezésére. Az innovációkat a központosított tanügyirányítás csak akkor támogatja, amikor azok már a gyermekbetegségeiket kinőtték. A

⁴⁶ PÁLMAI 2014.

⁴⁷ PÁLMAI 2014.

⁴⁸ Nagy változások jönnek...

pedagógusképzés jóval rövidebb ideje van kitéve ilyen hektikus váltásoknak, mint a közoktatás – igaz, épp e változások kellős közepén élünk, nem tudva, mit hoz a jövő. E negatívumokhoz járul a számunkra oly fontos működési körzet kétségbeejtő állapota.

És mégis: lehetünk idealisták, hiszen tudjuk, hogy már a rendszerváltás előtt komoly, nemzetközi mércével is számottevő teljesítményre volt képes a magyarországi oktatáskutatás. Évtizedes hagyományai vannak formabontó, tanulóközpontú programoknak. Szintén beépülni látszik az iskolák munkájába a képességfejlesztést preferáló szemlélet, amelyet nyilván tovább fog erősíteni a digitális kultúra térhódítása. Most is vannak különösen értékes programjaink, akár a mi térségünkben is – ezekről alább részletesen beszámolunk.

S emellett van egy igen fontos szempont, amelyet talán eddig kevésbé hangsúlyozott a magyar szakirodalom. Miközben az oktatás megújítását célzó reformtörekvések több évtizedes múltra tekintenek vissza, valójában csak mostanra jutottunk odáig, hogy ezeknek a törekvéseknek a java a felsőoktatásban, a pedagógusképzésben koncentrálódik. A rendszerváltás előtt és azt követően is egyfajta szubkulturális jelenség volt a legtöbb oktatási innováció, hiszen az csak csekély mértékben, torzítottan jelent meg a közvetlen utánpótlás-nevelésben. Ez a 2000-es évekre látványosan megváltozott. Számottevő felsőoktatási intézményi háttérrel rendelkező, pedagógiai fejlesztő közösségek, szakmai műhelyek alakultak ki és erősödtek meg országszerte – s e műhelyek máig szabadon, szakmai belátásuk szerint működhetnek. Ez pedig igen jelentős elem, hiszen a pedagógiai kultúraváltás magva széles körben el van ültetve, a szárbá szökkenéshez pedig a pedagógusképzés és -továbbképzés szemléletváltozása kulcsfontosságú.

S most – talán valami csoda folytán – a Miskolci Egyetemen és körülötte hálózatba is szerveződnek azok a szakemberek, akik lokális (talán regionális) alapon egységet mutatva segíthetik elő a pedagógiai kultúraváltást. Úgy tűnik, viszonylag széles körű támogatás is övezi terveinket – akár még az általában az autonómiákat korlátozó, ámde a már kifejlődött-megerősödött modellértékű kezdeményezéseket egyértelműen akceptáló döntéshozók részéről is.

Irodalom

ANDOR 1981

ANDOR Mihály: Dolgozat az iskoláról. *Mozgó Világ*, 1980. 12. 5–21; *Mozgó Világ*, 1981. 1. 16–31.

ARATÓ–HORVÁTH–VARGA 2008

ARATÓ Ferenc–HORVÁTH Attila–VARGA Aranka: *Hatékony együttnevelés az iskolában. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. BUDAPEST, 2008.

BALÁZS 2000

BALÁZS Éva et al.: Magyarország. In: BALÁZS Éva–HALÁSZ Gábor (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, 2000, 17–128.

BALÁZS–KOC SIS–VÁGÓ 2011

BALÁZS Éva–KOC SIS Mihály–VÁGÓ Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, 2011.

- BALÁZSI 2010
BALÁZSI Ildikó et al.: *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatából*. Budapest, 2010.
- BÁTHORY 2001
BÁTHORY Zoltán: *A maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Budapest, 2001.
- BERNÁTH 2008
BERNÁTH Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség–deszegregáció–integráló pedagógia*. Budapest, 2008.
- CHRAPPÁN 2014
CHRAPPÁN Magdolna: Tantervi szabályozás és intézményi implementáció. *Educatio*, 2014. 1. 27–29.
- FAZEKAS–KÖLLŐ–VARGA 2008
FAZEKAS Károly–KÖLLŐ János–VARGA Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest, 2008.
- FEJES–SZÜCS 2013
FEJES József Balázs–SZÜCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Szeged, 2013.
- FERGE 1976
FERGE Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, 1976.
- FORRAY–KOZMA 1992
FORRAY R. Katalin–KOZMA Tamás: Iskolaszervezet és intézményhálózat. In: KOZMA Tamás–LUKÁCS Péter: *Szabad legyen vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához*. Budapest, 1992, 47–63.
- HALÁSZ 2001
HALÁSZ Gábor: Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In: BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, 2001, 155–177.
- HALÁSZ 2006
HALÁSZ Gábor: Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*, 2006. Tavasz. 3–25.
- HALÁSZ 2007
HALÁSZ Gábor: Merre tovább az oktatási reformmal? In: *Merre tovább a magyarországi reformokkal?* Budapest, 2007, 210–216.
- HUNYADI 2010
HUNYADY György (szerk.): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010*. CD-ROM. Budapest, 2010.

IMRE 2003

IMRE Anna: Kistelepülési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, 2003. 1. 74–78.

HALÁSZ–LANNERT 2003

HALÁSZ Gábor–LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, 2003.

HALÁSZ–LANNERT 2006

HALÁSZ Gábor–LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, 2006.

KELEMEN 2003

KELEMEN Elemér: Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. szeptember. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kelemen-Oktataspolitikai.html>. (2014. 12. 1.)

KNAUSZ 1999

KNAUSZ Imre: Az általános iskola deNATurálása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. 4. 47–54.

KOZMA 2014

KOZMA Tamás: A központosítás ára és haszna. *Educatio*, 2014. 1. 4–12.

LANNERT 2003

LANNERT Judit: Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra*, 2003. 1. 70–73.

LANNERT 2009

LANNERT Judit (szerk.): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése*. Kézirat. Budapest, 2009, 71–88. http://www.t-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanulmanykfi.pdf

LISKÓ 1996

LISKÓ Ilona: *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, 1996.

LUKÁCS–VÁRHEGYI 1989

LUKÁCS Péter–VÁRHEGYI György (szerk.): *Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról*. Budapest, 1989.

LUKÁCS 1992

LUKÁCS Péter: Oktatáspolitikai és intézményirányítás. In: KOZMA Tamás–LUKÁCS Péter: *Szabad legyen vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához*. Budapest, 1992, 65–74.

MIHÁLY 1999A

MIHÁLY Ottó: Innováció és permanens fejlesztés az oktatásügyben. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. Budapest, 1999, 193–204.

MIHÁLY 1999B

MIHÁLY Ottó: Fordulat és pedagógia. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. Budapest, 1999, 234–279.

Nagy változások jönnek: megbukott a bolognai rendszer, hosszabb lesz a tanárképzés. *eduline.hu*, 2012. október 18.

http://eduline.hu/felsooktatás/2012/10/18/Tanarkepzes_valtozasok_2013_AQ7E7L (2014. 08. 04).

NAHALKA 2006

NAHALKA István: A közoktatás tartalmi szabályozása. *Educatio*, 2006. I. 77–90.

PÁLMAI 2014

PÁLMAI Erika: Éledező tanárképzés. Osztatlansiker. *HVG*, 2014. 6. http://hvg.hu/hvgfriss/2014.06/201406_eledezo_tanarkepzes_osztatlansiker (2014. 07. 31).

PUKÁNSZKY 2013

PUKÁNSZKY Béla: Paradigmatikus viták a tanárképzésről Magyarországon. Múlt és jelen. In: KARLOVITZ János Tibor–TORGYIK Judit (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. Komárom, 2013, 600.

PUKÁNSZKY 2014

PUKÁNSZKY Béla: *A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon*. <http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf> . (2015. 08. 10.)

RADÓ 2001

RADÓ Péter: Reform-maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 2001. 4. 91–92.

RADÓ 2007

RADÓ Péter: Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 2007. 4. 24–36.

RADÓ 2013

RADÓ Péter et al. (szerk.): *A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás. Fehér könyv az oktatásról*. Budapest, 2013.

RIBA 2006

RIBA István: A bolognai képzés premierje előtt. Ötéves tanterv. *HVG*, 2006. 33. <http://hvg.hu/hvgfriss/2006.33/200633HVGFriss1515142> (2014. 07. 31).

SÁRKÖZI 2012

SÁRKÖZI Tamás: *Magyarország kormányzása 1978–2012*. Budapest, 2012.

SETÉNYI 1992

SETÉNYI János: *Harc a középiskoláért*. Budapest, 1992.

SZABÓ 1988

SZABÓ László Tamás: *A rejtett tanterv*. Budapest, 1988.

TRENCSENYI 2014

TRENCSENYI László: Az én Bologna-vízióm. In: TRENCSENYI László: *Írtam mérgekben és örömben. Pedagógiai publicisztika 1969–2014 II*. Budapest, 2014.

VÁGÓ 2003

VÁGÓ Irén: Tantervi szabályozás – helyi tantervek. *Iskolakultúra*, 2003. 1. 53–61.

VÁRI 2003

VÁRI Péter (szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest, 2003.

VELKEY 2015

VELKEY Kristóf: A lengyel oktatási reform a PISA-vizsgálatok tükrében. *Iskolakultúra*, 2015 (25.) 4. 92–110.

180 KILOMÉTER – KÖRKÉP ÉS KÓRKÉP A MEGYÉRŐL

VAS ENIKŐ

Amikor Budapesten felhajtunk a pályára, autók sokasága igyekszik mellettünk kifelé a városból. Ahogy egyre távolodunk, úgy hagynak el minket az útitársak. Gyöngyösnél (80 km) lavírozunk a sávok és a kocsi között, Füzesabonynál (117 km) még viszonylag sokan tartunk a keleti határ felé, viszont az Ostoros-patak után a Borsod-Abaúj-Zemplén megye táblát elhagyva (130 km) egészen egyszerűen eltűnnek társaink, a viszapillantó tükörben csak az üres sávok szaladnak mögöttünk. A szél egy kicsit mindig feltámad, és már teljesen egyedül vagyunk.

Miskolc egy ugrásra, Budapesttől 180 kilométerre kelet felé található, hazánk negyedik legnagyobb városa, Borsod-Abaúj-Zemplén megye székhelye, az Észak-Magyarország régió¹ központja. A régió a NUTS 2 rendszernek megfelelően a 7 db tervezési-statisztikai régió egyike, jelenleg hazánk elmaradottabb vidékei közé tartozik foglalkoztatottság, gazdasági és szociális mutatók tekintetében is.



(Forrás: A térképet készítette: Brodorits Zoltán – VÁTI Nonprofit Kft., TTÉI²)

Nem volt ez mindig így, hiszen a bányászat és a kohászat hosszú időn keresztül meghatározó iparágai voltak a területnek, melyet a szocialista időszak iparosítási folyamatai még inkább erősítettek (Miskolc, Diósgyőr, Ózd), és tovább bővítettek a villamosenergia-ipar (Berente) és a vegyipar (Kazincbarcika, Tiszaújváros) ágazataival. A rendszerváltás után azonban a korábbi ipari központokban a termelés csökkenésével a gazdasági szerkezet megváltozott, a már korábban kialakult³ területi különbségek to-

¹ Az Észak-Magyarország régió Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megyét öleli föl. A régió északon Szlovákiával, keleten pedig Ukrajnával határos.

² <http://www.terport.hu/regiok/magyarorszag-regioi>

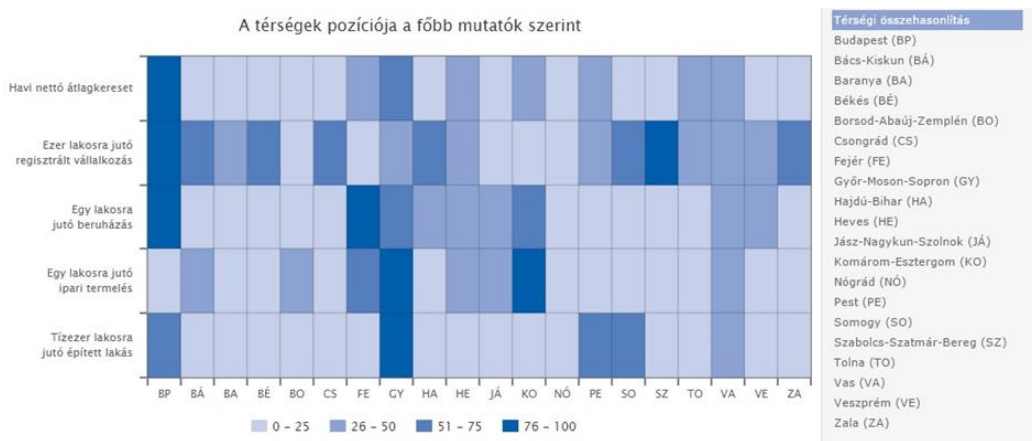
³ Az ország nyugati és keleti fele közötti különbség okai már az 1867-es kiegyezés idejében keresendők lásd: FÓTI-LAKATOS 2006.

vább mélyültek: a mezőgazdasági területek piacvesztése, a Szovjetunió összeomlása és a nehézipar válsága kiélezte az ország nyugati és keleti fele közötti különbségeket.

Az Észak-Magyarország régiót a '90-es évek óta az elvándorlás jellemzi, nőtték a jövedelmi különbségek, a foglalkoztatottság elmarad az országos átlagtól, a munkanélküliség, iskolázatlanság és a negatív szociális mutatók tekintetében is előkelő helyet foglal el a sor végén. A népesség nagyobb részére a reménytelenség jellemző, és a felnövekvő generációk is egyre távolabb kerülnek egy jobb jövő lehetőségétől, hiszen a szülők sem képesek egyről a kettőre lépni. Vagyis éppen nem képesek nulláról az egyre lépni. „Minden számításunk, amennyiben gyakorlatra alkalmazzuk, erre a matematikai formulára támaszkodik képzeletünkben; hogy a semmiből úgy lesz egy, ahogy az egyből kettő lesz. [...] Az Egy Valami és Két Valami közt van a Légy Okos, Légy Óvatos, Légy Előrelátó – a Dolgozz és Élj, az Addig Nyújtózkodj, Míg a Takaród Ér, a Munkálkodj, Míg Mécsesed ki Nem Alszik, a Légy Ügyes és Harcolj feliratú útmutatók sorozata: aki követi őket, bizonyára eljut a számsor következő állomására – egytől kettőig, kettőtől háromig, háromtól százmillió dollárig.

De a Nincs és az Egy Valami közt nincsenek ilyen táblák – ha volnának, se mennél velük semmire: mert például hiába próbálnál addig nyújtózkodni, amíg a takaród ér –, egyszerűen azért, mert Nincstől az Egyig nincs takaród – és nem is munkálkodhatsz, amíg a mécsesed ég, mert nincsen mécsesed.”⁴

A fenti tendenciák tekintetében a régió megyéi közül Borsod-Abaúj-Zemplén és Nógrád fej fej mellett halad hátrafelé. Az alábbi ábra jól szemlélteti, hogy a főbb mutatók tekintetében a megye milyen pozíciót foglal el az országban.⁵



(Forrás: KSH. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/megy/142/index.html>)

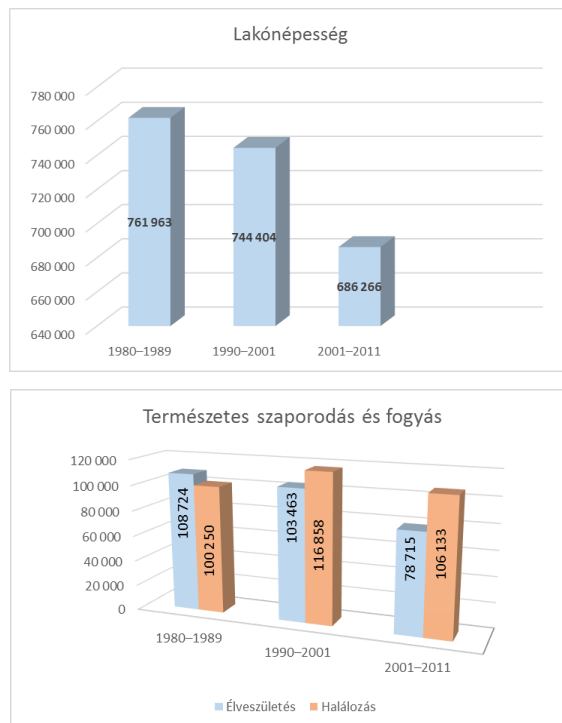
⁴ MOLNÁR 2004.

⁵ Ezen a hőtérkép típusú ábrán Magyarország megyéi és a főváros relatív helyzete jelenik meg néhány kiemelt mutató alapján. Egyrészt soronként megállapítható, hogy a terület pozíciója jónak vagy rossznak tekinthető az adott mutató mentén. Másrészt oszloponként látható, hogy az adott térség mely mutatók terén van kedvezőbb, illetve kedvezőtlenebb helyzetben.

A nulla és a 100 közötti tartományban⁶ havi nettó átlagkereslet tekintetében Budapesten 100, Pest megyében 37, Nógrád megyében 2, a megyében 12 ez a szám. Az egy lakosra jutó beruházás Budapesten 100, Pest megyében 19, Nógrád megyében 0, a megyében 20. Egy lakosra jutó ipari termelés Budapesten 100, Pest megyében 17, Nógrád megyében 6, a megyében 20.

180 kilométer igazán nem nagy távolság, egy ugrás, ráadásul végig pályán mehetünk. Mégis olyan érzésünk támad, mintha térben és időben is sokkal többet utaztunk volna. Az Észak-Magyarország régió és azon belül is Borsod-Abaúj-Zemplén megye hazánk legösszetettebb sajátosságokkal rendelkező és az egyik legellentmondásosabb megyéje. Találunk itt számos természeti szépséget és évek óta rohadó gyárépületeket, gyönyörű, apró településeket és háborítatlan szegénységet, számos kreatív kezdeményezést és felzárkóztató oktatás címén elkülönített osztályokat, törekvő kutatókat és munkanélküli pályakezdőket, egyetemvárost és kilátástalan helyzetben élő közmunkásokat.

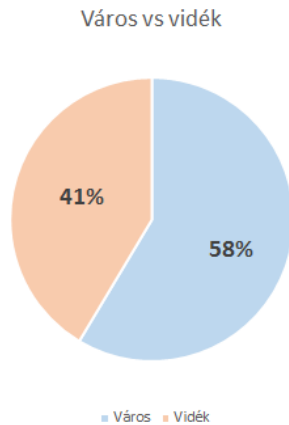
Borsod-Abaúj-Zemplén hazánk második legnagyobb megyéje, Magyarország területének 7,8 százalékát, népességének 6,9 százalékát adta 2011. október 1-jén, lakónépessége 1980-tól folyamatosan csökken. Ennek egyik oka a természetes fogyás, melynek következtében 2001 és 2011 között 27,4 ezer fővel csökkent a megye lakossága. Másik oka a migrációs veszteség, mely az ország 9 megyéjére volt jellemző, és melynek aránya a megyében a legmagasabb.



(Forrás: KSH)

⁶ A 0 érték a leghátrányosabb, a 100-as pedig a legelőnyösebb helyzetet jelzi.

A negatív migrációs egyenleg 2001 és 2011 között 30,7 ezer fő vándorlási veszteséget jelentett. A megye népessége előregedő. A 2001-es népszámláláshoz képest a 0–14 éves lakosság 21%-kal, a 15–39 éves 10%-kal, a 40–59 éves lakosság aránya 4,4%-kal csökkent, viszont a 60 éves és idősebb korúak száma 4,4%-kal nőtt. Településtípusonként a korösszetétel nagy eltéréseket mutat. A megye lakónépességének 24%-a Miskolcon, 34%-a más városokban, 41%-a községben vagy nagyvárosokban él.



A városokban kevesebb gyermekkorú jutott száz aktív korú személyre, mint az egyéb településtípusoknál, az időskorúak tekintetében viszont fordított az arány, tehát vidéken magasabb az időskorúak és kevesebb a gyermekek száma. A gyermek- és időskorúak számát együttesen vizsgálva legmagasabb az eltartási mutató a Cigándi járásban (73), a legalacsonyabb a Tiszaújvárosiban (58). Mivel az időskorúak száma fokozatosan emelkedik, egyre nagyobb a népességen belüli arányuk. 2011. október 1-jén Borsod-Abaúj-Zemplénben a népesség 11 százaléka volt 70 éves és idősebb. Számuk 9,6 százalékkal emelkedett az előző népszámláláshoz képest.⁷

Az országban a legtöbb település (358) itt található. A kis- és aprófalvas települések számában kiemelkedik a megye, így településszerkezetét tekintve igen kedvezőtlen helyzetben van, hiszen a községek átlagos népességszáma nem éri el a 900 főt, az 1000 fő alatti településeken élők aránya pedig a meghaladja az országos átlagot. A megye 332 községéből 142-ben a lakosok száma 500 fő alatti, 82-ben pedig 500–999 fő közötti. Egy 2014-ben megjelent KSH-tanulmány⁸ az országban található aprófalvas településeket megvizsgálva⁹ azt igazolta, hogy ezekre a településekre jellemző a gazdasági és földrajzi szempontból is periferikus helyzet, hogy korszerkezetük előregedő, lakónépességük nagyobb része inaktív, az elvándorlások, a többgenerációs együttélések megszűnése és a halálozások miatt magas az egyedül élők aránya. A foglalkoztatottak ingáznak, az itt élők jövedelme alacsony. A települések elhelyezkedésének vizsgálati ered-

⁷ FEJES–KARDOS–MAROSSZÉKY–RETTYÁNSZKINÉ–SZILÁGYI–SZÜCS–VIGNÉ–ZILAHY 2013.

⁸ *Települések a lét határán. Erősen fogyó népességű törpefalvak Magyarországon*, 2014.

⁹ A vizsgálat során azokra a településekre fókuszáltak, melyek lélekszáma a 2011-es népszámlálási adatok szerint 200 fő alatti, vagy a népességfogyás elérte a 30%-ot 2001 és 2011 között. E szűrés után 60 települést vizsgáltak meg.

ményei megállapították, hogy a 60 vizsgált falu közül 18 Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található (Északi középhegység, Cserehát, az Aggteleki-karszt, a Zempléni-hegység és a Hegyköz) nagyobb részt a megye északi, határhoz közeli részein, kisebb részben más területeken.¹⁰ 2007-ben Borsod-Abaúj-Zemplén megye tíz kistérsége (az Abaúj-Hegyközi, Bodrogi, Encsi, Edelényi, Mezőcsáti, Ózdi Sárospataki, Szikszói, Szerencsi, Tokaji) leghátrányosabb helyzetű, kedvezményezett besorolást kapott.¹¹ A járási rendszer kialakítása óta a megyét 16 járásra osztották fel ugyan, de a korábbi tendenciákon ez nem változtat.

Főváros, megye	Lakó- népesség	Átlagos település nagyság, fő	Száz négyzet- kilométerre juto települések száma	200 fő alatti települések száma	200 fő alatti települések az összes százalékában	200 fő alatti települések lakosai az összes százalékában
Budapest	1 729 040	–	–	–	–	–
Baranya	386 441	1 284	6,80	92	30,56	3,26
Bács-Kiskun	520 331	4 373	1,41	2	1,68	0,06
Békés	359 948	4 799	1,33	2	2,67	0,08
Borsod-Abaúj-Zemplén	686 266	1 917	4,94	58	16,20	0,88
Csongrád	417 456	6 958	1,41	–	–	–
Fejér megye	425 847	3 943	2,48	1	0,93	0,03
Győr-Moson-Sopron	447 985	2 448	4,35	18	9,84	0,45
Hajdú-Bihar	546 721	6 667	1,32	2	2,44	0,05
Heves	308 882	2 553	3,33	1	0,83	0,04
Jász-Nagykun-Szolnok	386 594	4 956	1,40	1	1,28	0,05
Komárom-Esztergom	304 568	4 007	3,36	–	–	–
Nógrád	202 427	1 545	5,15	12	9,16	0,76
Pest	1 217 476	6 511	2,93	1	0,53	0,01
Somogy	316 137	1 290	4,06	38	15,51	1,56
Szabolcs-Szatmár-Bereg	559 272	2 442	3,86	9	3,93	0,20
Tolna	230 361	2 113	2,94	6	5,50	0,38
Vas	256 629	1 188	6,47	43	19,91	2,02
Veszprém	353 068	1 627	4,83	35	16,13	1,14
Zala	282 179	1 094	6,82	81	31,40	2,81
Ország összesen	9 937 628	3 151	3,39	402	12,75	0,48

(Forrás: KSH, *Települések a lét határán. Erősen fogyó népességű törpefalvak Magyarországon*¹²)

A megye természetföldrajzi adottsága (hegyvidék és dombság a nagyobb része) és az aprófalvas településszerkezet megnehezíti az optimális közlekedési feltételek és lehetőségek biztosítását. E települések főleg közúton, tömegközlekedéssel közelíthetők meg, jellemzően nem megfelelő vagy rossz állapotú úthálózattal rendelkeznek. Továbbá az infrastruktúra hiányához általában hozzátartozik a közmű, a csatornázottság hiánya, a széles sávú internetelési lehetőség hiánya és a távol lévő közszolgáltatások is (iskola, óvoda, kórház, hivatalok). Ebből is következik a kismértékű vállalkozási kedv helyben, így az egyéb szolgáltatások hiánya is. Sok helyen nincs helyi, csak kijáró orvos,

¹⁰ Koncentráltan helyezkednek el: Bódvarákó, Becskeháza, Büttös, Debréte, Gagybátor, Irota, Kány, Tornabarakony, Tornaszentandrás, Litka.

¹¹ 311/2007. (XI. 17.) Kormányrendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról.

¹² *Települések a lét határán. Erősen fogyó népességű törpefalvak Magyarországon*, 2014.

jellemzően csak mobil postaszolgáltatás elérhető, kevés kiskereskedelmi üzlet üzemel. A megyében a népességnek az országos átlagnál jóval nagyobb része él falvakban, amit tovább súlyosbít a rossz körülmények között élő roma népesség átlag feletti aránya is. A városiánys, aprófalvas településeken számuk kiugróan magas. A nagyvárosokon kívül, mint Miskolc, Ózd, főleg a Cserehát és a Hernád-völgye, a Borsodi-medence és Ózd környéke, a Bodroghöz déli része, Taktaköz, Harangod és a Borsodi Mezőség észak-keleti része, Pétervására környékén élnek, ezzel párhuzamosan viszont folyamatosan csökken a települések nem cigány népessége az említett természetes fogyás (előregedés) és az elvándorlás következtében, ezzel nagymértékben elősegítve a települési szegregációt, a gettósodó falvak kialakulását. „Borsod-Abaúj-Zemplénben a nemzetiséghez tartozók 85%-át a romák alkották. A 2001. évi népszámláláshoz képest számuk 25%-kal, 58,4 ezer főre emelkedett, így a megye népességének 8,5%-a vallotta magát e nemzetiséghez tartozónak. A romák népességen belüli aránya a megyék között itt a legmagasabb, illetve a hazai cigányság legnagyobb hányada (18%) is Borsod-Abaúj-Zemplénben él.”¹³ „A jelen helyzet kialakulásában nagy szerepet játszottak a „térség hatalmas ipari, főként nehéz ipari beruházásai, amelyek különösen a második világháború utáni szocialista iparosítás folyamánként tömegével vonzották a térségbe, a képzetlen olcsó kétkézi munkaerőt. Ennek hatására egyes ipari centrumok és bányavidékek (Pl. Miskolc, Ózd, Salgótarján és az azt környező falvak) cigány lakossága megsokszorozódott, nem ritkán megtízszereződött. A nyolcvanas évek közepére a CIKOBÍ számai alapján, Miskolcon élt a legtöbb roma az országban.”¹⁴ Egyes elemzések becslése szerint számuk országosan tizenöt–húsz év múlva 900 ezer és 1 millió közöttire tehető.¹⁵ A romák társadalmi kirekesztettsége ennek ellenére folyamatosan tapasztalható jelenség, de az utóbbi években zsigeri szinten érezhető a nyílt cigányellenes hangulat. Ez megjelenik a buszon két nyugdíjas pletykálkodásában, megjelenik asztaltársaságok beszédtemájaként, megjelenik pedagógus-továbbképzések kritikus pontjaként és magyarországi parlamenti párt programjaként is. A társadalomtudósok megállapították, hogy a cigányság társadalmi integrációja megrekedt, miközben a cigány diákok egy része nem érti, hogy miért kéne nekik bárhová is integrálódniuk, miért akar nekik ebben mindenki a segítségükre lenni. Pedagógusként integrált diákról, sajátos nevelési igényű tanulókról, magatartási nehézséggel küzdő nebulókról beszélünk, keressük a megfelelő kifejezést a nyilvánosság, a szülők és saját magunk előtt is. Pont úgy, amikor egy ke-rekesszékes barátnőmtől kértem segítséget abban, hogy a legfrissebb kifejezés vajon a fogyatékkal élő vagy a fogyatékos-sággal élő, mire ő nevetve közölte, hogy a maga részéről ő nem fogyatékos-sággal, hanem a vőlegényével él. Egy ugrás. Állunk a tantom-ban, az asztalok körben, a filc színes, a tananyag differenciált, az óra kooperatív, a tanár facilitátor, a diákok kiscsoportban együttműködnek. Hangosan szavalják Adyt, nagyokat kacagnak A nagyidai cigányokon, sorolják a cselekvést, történetét, létezését kifejező igéket. Egy ugrás. Délután, kuponokkal és gondosan megtervezett bevásárlólistával igyekszünk a boltba, és hangosan ránk köszön az egyik diánkunk. A kukából. Azért

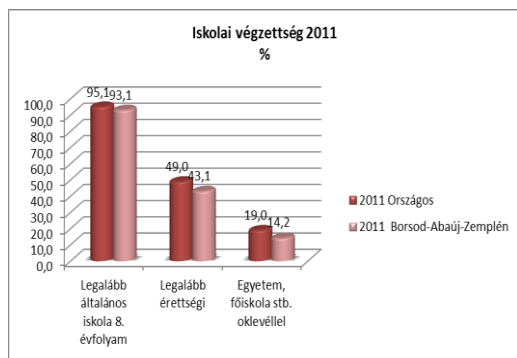
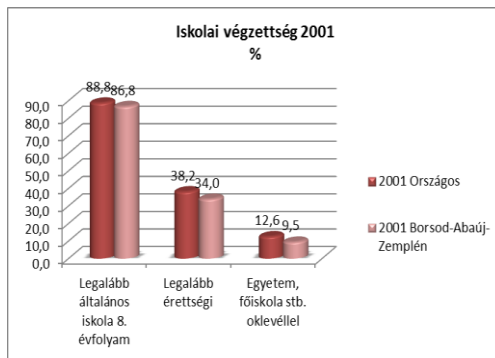
¹³ *Fókuszban a megyék – 2014. I. félév, Kulturális sokszínűség – nemzetiségek Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 2014.*

¹⁴ *Az Észak-magyarországi régió szociális helyzetelemzése 2004.*

¹⁵ HABLICSEK 2007.

lehajtja a fejét, mert szégyelli magát, azért mégis csak az akciós mosóport vesszük meg, és nem is kell annyira az a csoki. Majd a jövő hónapban. Egy ugrás, és már ott sincs. Azért lehajtjuk a fejünket. Próbálunk egyensúlyozni az elvárások és a valóság között, és igyekszünk tevékenyen részt venni e fiatalok felzárkóztatásában, támogatásában, társadalmi esélyegyenlőtlenségük mérséklésében, ezáltal a munkaerőpiacra való belépésük és a társadalmi integrációjuk elősegítésében, tehát a méltányos oktatási környezet megteremtésében, holott mi magunk sem szívesen hangoztatjuk, hogy pedagógusok vagyunk, holott lassan elveszünk a legfrissebb kifejezések és módszerek követésében.

A megyében élőknek a vidéki átlaghoz képest is kedvezőtlenebb a jövedelmi helyzete, és rosszabbak a munkaerő-piaci lehetőségei is, a munkanélküliek aránya is folyamatosan magas az országos átlaghoz képest. Mára már nem csak az alacsonyan iskolázott népesség, hanem a diplomások körében is magas ez a szám. Korcsoportok szerinti vonatkozásban pedig a 15–24 éves korosztály tagjait sújtja leginkább a munkanélküliség, hiszen a 15–24 évesek körében a foglalkoztatási arány a korábbi 28,8%-ról 16%-ra süllyedt, hasonlóan az országos tendenciákhoz.¹⁶ Ennek ellenére a magasabb iskolai végzettség még mindig nagyobb esélyt jelent a munkaerőpiacra való belépésre, tehát az oktatásnak kitüntetett szerep jut e tendencia enyhítésében, hiszen a munkanélküliségnek egyrészt oka, hogy bár Borsod-Abaúj-Zemplén megye népességének iskolázottsága folyamatosan javul, növekszik a közép- és felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők népességén belüli aránya, de még mindig az országos átlag alatt van.

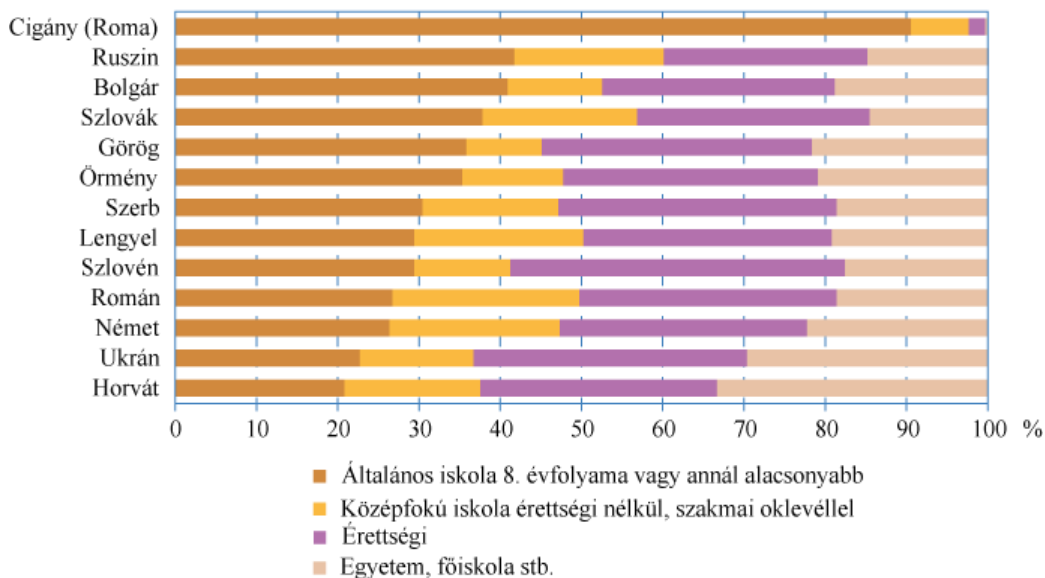


(Forrás: KSH, Népszámlálási adatok)

Másrészt oka a korábban már említett hátrányos helyzetű kistérségekben és településeken élők magas aránya, a szociális és gazdasági hátrányokkal küzdők előtti lehetőségek csökkent jelenléte. Harmadrészt fontos mutató, hogy a hátrányos helyzetű népesség és a cigányság iskolai végzettséggel kapcsolatos adatai jelentős lemaradást mutatnak a jobb szociális helyzetben élőkéhez képest.

A nemzetiséghez tartozók 82%-ának a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége az általános iskola 8. évfolyama vagy annál alacsonyabb volt a 2011. évi népszámláláskor. Ez az arány a romáknál 91%, így az alacsony iskolai végzettségük hányada a hazai nemzetiségek között körükben a legmagasabb.

¹⁶ KOTICS–TÁRSY 2012.



Nemzetiségek legmagasabb befejezett iskolai végzettség szerinti megoszlása, 2011

(Forrás: *Fókuszban a megyék – 2014. I. félév, Kulturális sokszínűség – nemzetiségek Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*)

A fenti folyamatok a periferikus helyzetben lévő társadalmi csoportokat, köztük a roma és a mélyszegénységben élő családokat hatványozottabban érintik. A hazai közoktatási rendszer – egyedi sajátosságaiból fakadóan – nem biztosítja e családok gyermekeinek az oktatáshoz való egyenlő esélyű hozzáférést. Egy ugrás, és máris nekünk szegezi a kérdést az egyik teplei cigány diák a szünetben: azért jártál egyetemre, hogy minket taníts? És akkor veszettül csikorognak a fogaskerekek, de hiába, az egyetemen erre nem készültünk fel. Egy öleléssel elintézzük dolgot, mondván, hogy ne kérdezzen a diák ilyen butaságokat, pedig mi magunk is tudjuk, hogy a közoktatás szelektációs mechanizmusa mennyire erőteljesen van jelen a hétköznapiakban, és milyen következményei vannak azokra a diákokra, akik magukat emiatt már másodosztályú embereknek definiálják. Ezt nehezíti a társadalmi előítéletesség, mely az iskolák légrétegét is áthatja, így az átlagtól eltérő (fogyatékkal élő, nagyon tehetséges, mélyszegény, roma, meleg) diák már nehezebben tud boldogulni a rendszerben. Ilyen feltételek mellett e családok gyermekeinek iskolai előmenetele, továbbtanulási lehetőségeinek megteremtése messze elmarad a kívánttól, ezért az oktatásnak, nevelésnek kitüntetett szerep jut ezen a területen is. Az országban és a megyében is számos központi és helyi kezdeményezés működik, a tanórát és a pedagógusszerepet irányelvek és kompetenciák határozzák meg. Egy ugrás. Projekthét, kutatás, együttműködés. A diákok szorgosan keresgélik az *Odüsszeia* verselésének elemeit. Egy ugrás. Az egyik felpattan és megkérdi: Ez nekünk most minek? Érvelhetünk szépen, lehetünk unottak, és mondhatjuk, hogy mert kell. De minek és kinek? Nem mindegy, hogy hexameter, hogy daktilus? Nem teljesen mindegy, hogy

ige vagy főnév, hogy novella vagy regény, hogy *Jön az ősz*¹⁷ vagy *Itt van (az ősz, itt van) újra*,¹⁸ hogy *Őszi éjszaka*¹⁹ vagy *Őszi délután*,²⁰ hogy *Őszi reggeli*,²¹ *Őszi beszélgetés*,²² *Az Ősz dicsérete*,²³ *Őszi dal*,²⁴ hogy *Párisban járt (az Ősz)*, vagy *Kerget az ősz*²⁵? Végtére is, de mindegy. Csak ha a *Semmi* a mérce, akkor hogyan lesz abból *Egy*, *Kettő* vagy *Egymillió*. A Borsodban élők nagyobb része a *Semmi* és az *Egy* között ugrál függetlenül attól, hogy kék a szeme vagy zöld, hogy barna a bőre vagy fehér, hogy pályakezdő vagy 50 év feletti, hogy férfi vagy nő, hogy gyermek vagy felnőtt.

Az idelátogató egyszerre lesz kíváncsi és elkeseredett, izgatott és unatkozó. Aki menekülne innen, az nem tud, aki ide érkezik, az pedig időről időre visszatér.

Irodalom

FEJES–KARDOS–MAROSSZÉKY–RETTYÁNSZKINÉ–SZILÁGYI–SZÜCS–VIGNÉ–ZILAHY
2013

FEJES László–KARDOS Zsuzsanna–MAROSSZÉKY Zsuzsanna–RETTYÁNSZKINÉ Jaczkó Valéria –SZILÁGYI Ferencné–SZÜCS Lászlóné–VIGNÉ Cseh Magdolna–ZILAHY Edina: *2011. évi népszámlálás. Területi adatok, Borsod-Abaúj-Zemplén megye*. Miskolc, 2013.

http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_05_2011.pdf

FÓTI–LAKATOS 2006

FÓTI János–LAKATOS Miklós: *A foglalkoztatás alakulásának történelmi áttekintése: A munkaerőpiac múltja és jelene*. KSH kiadványok. Foglalkoztatottság és munkanélküliség (sorozat). Budapest, 2006.

http://konyvtar.ksh.hu/index.php?s=kiadvany_ksh

HABLICSEK 2007

HABLICSEK László: Kísérleti számítások a roma lakosság területi jellemzőinek alakulására és 2021-ig történő előrebecslésére. *Demográfia*, 2007. 1.

KOTICS–TÁRSY 2012

KOTICS József–TÁRSY József (szerk.): *Borsod-Abaúj-Zemplén megye „A hátrányos helyzetben élők társadalmi felzárkóztatását, mobilitását elősegítő” stratégiája*. Miskolc, 2012.

<http://www.regsom.sk/wp-content/uploads/2013/03/A-h%C3%A1tr%C3%A1nyos-helyzetben-%C3%A91%C5%91k-felz%C3%A1rk%C3%B3ztat%C3%A1si-strat%C3%A9gi%C3%A1ja.pdf>

¹⁷ KÁNYÁDI Sándor

¹⁸ PETŐFI Sándor

¹⁹ SZABÓ Lőrinc

²⁰ GYULAI Pál

²¹ KOSZTOLÁNYI Dezső

²² TÓTH Árpád

²³ ADY Endre

²⁴ ZELK Zoltán

²⁵ ADY Endre

MOLNÁR 2004

MOLNÁR Péter: *I és a semmi*. Karinthy Frigyes művei alapján. Rövidfilm, 2004.
<https://www.youtube.com/watch?v=nPwxHUc-oAs&index=1&list=PLEA0FFF4B97C22229>

Fókuszban a megyék, Térségi összehasonlítás – 2014. I. félév, Kulturális sokszínűség – nemzetiségek Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. Miskolc, 2014.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/megy/142/index.html>

Az Észak-Magyarországi Régió szociális helyzetelemzése, 2004.
www.ncsszi.hu/download.php?file_id=751

Települések a lét határán. Erősen fogyó népességű törpefalvak Magyarországon. Győr, 2014. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/fogyonep.pdf>

311/2007. (XI. 17.) *Kormányrendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról*.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0700311.KOR

II. ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK

ADALÉKOK A PEDAGÓGIAI KULTÚRA ÉRTELMEZÉSÉHEZ

Knausz Imre

Az iskola élőlény – mondta nekem nemrég egy sokat tapasztalt innovatív intézményvezető, és az itt következő fejtegetésekhez aligha találhatnánk jobb kiindulópontot ennél a tömör kijelentésnél. Igen, aki próbálkozott már iskolai innovációval, az tudja, milyen nehézségekkel jár egy élő organizmust megváltoztatni. Bárhol keresünk – és találunk – fogást rajta, legalábbis fennáll a lehetősége annak, hogy az általunk kezdeményezett változások viszonylag gyorsan áldozatul esnek az „egész” visszahúzó erejének. Az élőlény-metaforát folytatva azt mondhatjuk, hogy a kívülről bevitt új elemet vagy maradéktalanul asszimilálja a szervezet, és így a tervezett változás természetesen nem következik be, vagy éppen ellenkezőleg, kiveti magából az organizmus immunrendszerre, és így még látványosabban vall kudarcot az innovációs próbálkozás. Nézzünk néhány ismerős példát!

Az oktatási innováció tipikus esete, amikor új tantervet vezetünk be. Ennek megvalósítása azonban megbukhat például a megfelelő taneszközök (tankönyvek) hiányán, illetve azon, hogy a pedagógusok nem ezekhez a tartalmakhoz vagy elrendezésekhez vannak hozzászokva, talán nem is értenek azokkal egyet, és esetleg senki nem ellenőrzi, hogy az új tanterv valóban megvalósul-e. Ilyen esetben a tanterv és a (külső és/vagy belső) feltételek közötti inkonzisztencia eredményeként egy „dupla fenekű” helyzet alakul ki: a látszat szerint az új tanterv megvalósítása zajlik, miközben a tantermi szinten minden a régi marad. Országos méretű példa lehet az ilyen inkonzisztenciára a Varga Tamás nevével fémjelzett matematikatanítási reform a '70-es években. A rendkívül ígéretes, számos szaktekintély közös munkájával megvalósuló és nemzetközileg is sok eredményt felmutatni tudó reform végül is Magyarországon nem lett sikertörténet, holott az 1978-as tanterv kötelezővé tette az új megközelítést. Szendrei Julianna, a reform egyik aktív résztvevője éppen ebben – a kötelezővé tételben – látja a kudarc elsődleges okát. „Az elképzelések megvalósítása során sok terület tanítása is túlságosan formálisra sikerült – írja a reform mérlegét megvonva. – Nem annyira a fogalmi mélység, hanem a külsőségek, a jelölések, az azokkal való manipulálás lett az iskolai tevékenységek középpontja. Ez a munka ezáltal nem vonta maga után a tervezett megértést. Szinte idegen elemként telepedett rá a halmazok-logika témakör a többi terület megvalósítására.”¹

Bár a különbségek nagyon lényegesek, mégis alapjában hasonló jelenséggel találkozhattunk a TÁMOP keretében kifejlesztett ún. kompetenciaalapú programcsomagok kísérleti kipróbálása során. Itt a szükséges taneszközök többé-kevésbé rendelkezésre álltak (a programcsomag, sőt pedagógiai rendszer fogalma² éppen azt fejezi ki, hogy a célok megvalósításához szükséges teljes eszközrendszert tartalmazza), több iskolában mégis valahogy észszerűtlennek, megvalósíthatatlannak érezték a tanárok, sőt az intézményvezetők is, akik nem annyira szakmai okokból, mint inkább forrásbevonási megfontolásokból csatlakoztak a kipróbálási projekthez. Egy ilyen attitűd természetesen

¹ SZENDREI 2005, 433.

² Egy korai kezdeményezés ezen a téren: ARATÓ et al. 2002. Legrészletesebben lásd FALUS et al. 2012.

befolyásolja a tanulók véleményét is, és így viszonylag hamar kialakul egy olyan közhangulat, hogy az egész csak ostobaság, és amint a szabályozók lehetővé teszik, vissza kell térni a régi, kitaposott útra. Míg tehát az „új matematika” bevezetése arra volt példa, hogy az organizmus magához hasonítja, asszimilálja az innovatív törekvéseket, addig az utóbb ismertetett eset az immunrendszer működését mutatja: a szervezet kiveti magából azt, amit idegen testként érzel.

Azt mondhatnánk, hogy a pedagógus felkészültsége és szemlélete a meghatározó tényező. Pedagógusképzőként viszont gyakran azt tapasztalom – más intézmények sok hasonló oktatójával együtt –, hogy jó szemléletű, módszertanilag képzett hallgatók pillanatok alatt válnak új munkahelyükön a frontális-tekintélyelvű pedagógia híveivé vagy legalábbis gyakorlóivá – nyilván valami módon az iskolában tapasztalt objektív körülmények hatására. Hasonlóan kétséges a módszertani pedagógus-továbbképzések hatékonysága is: hiába tanulják meg a tanárok, mondjuk, a kooperatív tanulás technikáit, sőt válnak esetleg – elvben – a kooperatív pedagógia híveivé, ha a nagy mennyiségű kötelező tananyag nyomása nem ad időt a kompetenciafejlesztésre, vagy az értékelési rendszer nem azokat a kompetenciákat díjazza, amelyeket a csoportmunkás eljárásokkal fejleszteni lehet és érdemes.

A következtetés viszonylag könnyen adódik: nem egy területen kell a változást kezdeményezni, hanem minden területen összehangolva: a tanterv, a tankönyvek, az értékelési és vizsgarendszer, a módszertani továbbképzések mind mutassanak ugyanabba az irányba. Ahogy korábban már írtam, a pedagógiai rendszerek éppen ennek az átfogó, sőt totalitásra törekvő szemléletnek a megvalósítására tettek kísérletet. Bár a kompetenciaalapú programcsomagok implementációja leállt, és arról sincs tudomásom, hogy kipróbálásuk tapasztalatairól elemzések kerültek volna nyilvánosságra, ma azt gondolom, hogy a pedagógiai rendszerek által kínált komplexitás is kevés a tartós változashoz. Mindez ugyanis az oktatás szféráján belül marad, márpedig sok minden ezen a szférán kívül dől el. És ezt a vélekedést nemcsak a kudarctörténetek támasztják alá, hanem a sikertörténetek is. A sikeres intézmények működését vizsgálva ugyanis sokszor nem találjuk meg az oktatásközpontú pedagógiai rendszer összes előírászerű elemét, viszont mindig találunk egy olyan pedagógiai rendszert, amelynek elemei egyrészt messze túlmutatnak az oktatáson, másrészt igen nagymértékben egyediek, és más körülmények között nehezen reprodukálhatóak.

Mi a legmélyebb meghatározója annak, ami az iskolai oktatásban történik? Hol kell keresni a sikerek és a kudarckok legmélyebb okát? Ezeknek a mélyben meghúzódó struktúráknak próbál a nyomába eredni ez az esszé.

A mentalitásról

A pedagógiáról gondolkodó ember itt hasonló probléma előtt áll, mint a történész: melyek a legmélyebb, legmeghatározóbb és leginkább változatlan struktúrák? Ez a történettudomány egyik visszatérő és kielégítően valószínűleg soha meg nem válaszolható kérdése is. A francia Annales-iskola egyik válasza erre a kérdésre a mentalitás volt. A mentalitás kutatója – így Le Goff – „a társadalmak legszilárdabb, legmozdulatlanabb szintjét szeretné föltárni”.³ „Vajon mi a feudalizmus? Intézmény, termelési mód, társa-

³ LE GOFF 2007, 420.

dalmi rend, sajátos katonai szervezet?” – kérdezi ugyanő a francia középkor legendás kutatójára, Georges Dubyre hivatkozva. A marxista történetírás egyértelműen a termelési módot tekintette az „alpnak”, a történelem meghatározó tényezőjének. Duby és az Annales folyóirat köré tömörülő francia történészek – akik egyébként szintén nem voltak érintetlenek a marxizmustól – azonban továbbkérdeztek: mi az, ami a termelési, politikai, katonai stb. struktúrák mögött egyaránt meghúzódik, ami mindezeket hosszú távon determinálja? És válaszuk a mentalitás volt. A feudalizmus: „egy középkori mentalitás.”⁴

Az első mentalitástörténeti műként Marc Bloch *Gyógyító királyok (Les Rois thaumaturges)* c. 1924-ben megjelent munkáját szokták emlegetni. Bloch itt azt a középkori hiedelmet és ehhez kapcsolódó rítust elemzi, mely szerint a király érintéssel tudja gyógyítani a görvélykört. A forrásokból világosan kiderül, hogy a megérintett betegek jellemzően nem gyógyultak meg, de az is, hogy ez a negatív tapasztalat nem csökkentette a szent gyógyításba vetett hitet. A történész ebben a jelenségben a középkori mentalitás egy lényegi elemét véli megtalálni.⁵

Mi tehát a mentalitás – a történész és a pedagógus számára? A mentalitás mindenekelőtt a gondolkodás sajátosságairól szól egy adott kultúrában. Nem az egyén gondolkodásáról azonban, hanem arról, hogyan gondolkodnak az emberek általában. A mentalitás tehát bizonyos értelemben az egyénen kívül található. Legelsősorban olyan cselekedetekben figyelhető meg, amelyek hétköznapiak és ismétlődőek, illetve visszatérőek. „A mindennapi, a gépiesen beidegződött cselekedetekről ad képet, azt kutatja, ami személytelen az egyén tudatában, ami közös Caesar és a legutolsó légionárius, Szent Lajos és a legszegényebb paraszt, Kolumbusz Kristóf és akármelyik matróza gondolkodásában.”⁶ A mentalitás ennél fogva automatizmusokat és berögzöttségeket jelent, olyan gondolkodási formákat, amelyek gyakran kimondatlanok és főleg: végiggondolatlanok, amelyek azonban gyakran mégis – vagy éppen ezért – meghatározzák döntéseinket és cselekedeteinket.

A franciák az angol filozófiai nyelvből vették át a szót (mentality, mentalité), ahol „az egyén pszichikumának kollektív alkotóelemeit jelöli, vagyis azt a módot, ahogyan egy nép vagy egy bizonyos csoport tagjai éreznek és gondolkodnak”.⁷ Ezt is Le Goff írja a mentalitástörténetről szóló rövid összefoglalójában, hozzátéve, hogy a francia köznyelv nagyjából az előző századforduló táján vette át a szót némi pejoratív konnotációval. És igen, ez a megbélyegző íz a szó magyar használatától sem idegen pl. az olyan mondatokban, hogy „ezzel a mentalitással nem fogod sokra vinni”. Ebben az értelemben a mentalitás a gondolkodás korlátaira is utal, arra, hogy döntéseinket sokszor nehezen kontrollálható mélyen ülő automatizmusok határozzák meg.

A továbbiakban a pedagógus mentalitás és a pedagógiai kultúra kifejezéseket szinonimaként fogom használni. A fentiekből látható minden kultúrafogalom egyik alapvető jellegzetessége: a belső és a külső közötti feszültség. Egy kicsit érthetőbben: a kultúrának mindig két aspektusa van. Az egyiket pszichológiaiainak nevezhetjük, és a kultúra-

⁴ Uo. 419.

⁵ CZOCH 2006, 481–482.

⁶ LE GOFF 2007, 422.

⁷ Uo. 423–424.

hordozó egyének elméjében lakozik: az a gondolkodásmód, azok a hiedelmek, meggyőzések és szándékok, amelyek az adott kultúrához tartozó más egyénnel közssek. A továbbiakban a kultúrának ezt az oldalát leegyszerűsítve hiedelmeknek nevezem, hozzátéve persze, hogy idesorolom a racionálisan megalapozható vélekedéseket éppúgy, mint a racionális nézőpontból védhetetlennek tűnő babonákat.

A kultúra másik aspektusa a viselkedésben, a cselekvésekben (és a tárgyakban) mutatkozik meg. A továbbiakban ezeket a külső tényezőket Lucien Febvre nyomán *mentális eszköztárnak* fogom nevezni. Febvre „lényegében egy korszak, vagy egy civilizáció mindazon percepcióis, konceptuális, nyelvi, kifejezésbeli és cselekvésbeli kategóriáinak együttesét érti ez alatt, amelyek az egyéni, illetve a kollektív tapasztalatot strukturálják és meghatározzák.”⁸

A belső aspektus óhatatlanul rejtett, és csak a külső megnyilvánulásokból következtethetünk rá. Ebből viszont óhatatlanul kialakul az a benyomás, hogy a belső (a gondolkodás, a hiedelmek) az ok (a független változó), és a külső (a cselekvések, a tárgyak) az okozat (a függő változó). Ez azonban korántsem magától értetődő éppen azért, mivel a kultúra egy csoport közös tulajdona, és centruma az egyéni elmén kívül helyezkedik el. Erről az alábbiakban még lesz szó.

A hiedelmekről

Korábban már megemlékeztünk a mentalitástörténet ősnarratívájáról, a Bloch által elemzett gyógyító királyokról. A rítusok alapját nyilvánvalóan a királyi érintés gyógyító erejébe vetett hit képezi. Láttuk azt is, hogy a hiedelem fennmarad akkor is, ha az érdekeltek olyan jelenségekkel szembesülnek, amelyek a mai ember számára a hiedelem nyilvánvaló cáfolatának tűnnek (pl. ugyanaz a beteg újra és újra elmegy a gyógyító szertartásra, mivel nem gyógyult meg, sőt az állapota romlott).⁹ Ne gondoljuk azonban, hogy hasonló jelenségekkel csak a premodern társadalmakban találkozunk. A felvilágosodás óta büszkéek vagyunk a módszeres szkepszisre, azaz arra, hogy bizonyíték nélkül semmit nem fogadunk el igaznak. Valójában azonban tudományos világképünk ugyanúgy hiteken alapul. Aki ragaszkodik ahhoz a – teljesen észszerűnek tűnő – eszméhez, hogy hatóanyag nélküli gyógyszerek nem hathatnak (vagy ahhoz a nem kevésbé racionális eszméhez, hogy a módszeresen ki nem próbált gyógyszerek nem tekinthetők hatékonyak), azt mégoly sok pozitív beszámoló és váratlan gyógyulás sem fogja meggyőzni arról, hogy a homeopátiás szerek érnek valamit, és nem fogja megtenni azt a nem túl nagy energiabefektetést követelő próbát, hogy adott esetben magán kipróbálja. Vagy fordítva: az orvostudományba vetett hitet nem feltétlenül fogja gyengíteni az a nem éppen ritka tapasztalat, hogy a beteg állapota minden kezelés ellenére romlik.

Mi teszi ezeket a – sokszor implicit – hiedelmeket ilyen stabilá? Polányi Mihály *Személyes tudás* című 1958/62-ben publikált alapművében a stabilitás három aspektusáról beszél. Az egyik ilyen stabilizáló tényező a *cirkularitás*, azaz a hiedelem alapjául szolgáló érvek körben forgása. Bármilyen ponton próbálja cáfolni valaki az adott hie-

⁸ „Outillage mental” – CZOCH 2006, 483.

⁹ Nagyon hasonló esetet ír le Polányi Mihály Evans-Pritchard kutatásaira hivatkozva az azande varázslási szertartásokról (POLÁNYI 1994 II., 74–77.). Az eset elemzését korábban már én is felhasználtam: KNAUSZ 2010, 28–30.

delmet, a cáfolatot további igaznak elfogadott állításokra hivatkozva verheti vissza a hiedelem mellett elkötelezett elme.

Egy váratlan jó dolgozat egy általában gyengén teljesítő tanulótól bizonyíték lehet arra, hogy az illető csak csalással tud jó teljesítményt elérni. Ha ezzel szemben rámutatunk arra, hogy semmi bizonyíték nincs a csalásra, és a dolgozatot a tanuló saját erőből is megírhatta, könnyen azt a választ kaphatjuk, hogy bezzeg a csalásban ügyesek, ahhoz nagyon jól értenek, hogy feltűnés nélkül puskázzanak. Az érvelés mögött tehát az általában gyenge képességekkel megáldott, de a csalásban ügyes és arra hajlamos tanuló képe húzódik meg, amely vonatkozhat a tanulók egy bizonyos körülhatárolható csoportjára is mint az adott csoportra vonatkozó masszív előítélet. Az előítélet egyik eleme (buták) igazolja a másik elemet (csalók), és viszont. Ezért beszélünk körben forgó érveletről, azaz cirkularitásról.

Egy másik fontos tényező a hiedelmek stabilizálásában a hiedelmek *hajlama a terjeszkedésre*. Ezen Polányi azt érti, hogy ha a tények cáfolni látszanak az elképzeléseinket, hajlamosak vagyunk kiegészítő feltevéseket megfogalmazni az elmélet koherenciájának megőrzése érdekében. Ezeket a tudományos szleng néha epiciklusoknak nevezi, utalva arra, hogy Ptolemaiosz elmélete, amely szerint a bolygók szabályos körpályán mozognak, nem magyarázta meg teljes mértékben a bolygók látszólagos mozgását. A csillagász ezért kiegészítő köröket, ún. epiciklusokat feltételezett, hogy ily módon tegye koherenssé az elméletet a tapasztalattal. Hasonlóképpen epiciklikusan vagyunk kénytelenek eljárni, amikor egy oktatási technikáról azt gondoljuk, hogy az nem hatékony, miközben mások felhívják a figyelmünket arra, hogy más iskolákban nagyon is jól működik. Ilyenkor mindig kéznél vannak olyan feltevések, hogy a) abba az iskolába jobb családi háttérű gyerekek járnak, b) azt az iskolát jobban támogatják anyagilag, c) kozmetikázzák az eredményeiket, a helyzet közelről nem is olyan rózsás stb.

A harmadik stabilizáló erőt Polányi a *magképződést gátló elvnek* nevezi. Ez ismét egy mindannyiunk által ismert jelenség: a hiedelmeinkkel szemben álló alternatív magyarázó elveket egyszerűen azért nem fogadjuk el szívesen, mert nehéz megérteni őket. Mivel hiedelmeink választ adnak a felmerülő problémákra, ebben a zárt rendszerben nincs olyan pont, amely körül – mint mag körül – egy új, alternatív elmélet kikristályosodhatna. Az új elmélet furcsa és idegen számunkra, a helyességét bizonyító érvek épp olyan kevésbé meggyőzőek, mint vitapartnereink számára a mi érveink. Iskolai példa lehet erre az osztályozás nélküli – fejlesztő jellegű – értékelési helyzetek elfogadása, vagy annak elfogadása, hogy a műveltségi kánon szempontjából fontos elemek kimaradhatnak a tananyagból más elemek alaposabb, mélyebb megismerése érdekében.¹⁰ Az ilyen új paradigmák befogadása mindig nehezen megy, új fogalmakat kell elkezdenünk használni és/vagy újra kell értelmezni meglévő fogalmainkat.¹¹

A szociális reprezentációkról

A szociális reprezentáció fogalmát a román származású francia szociálpszichológus, Serge Moscovici honosította meg a társadalomtudományokban. „A szociális reprezen-

¹⁰ POLÁNYI 1994 II., 82–86.

¹¹ Az ilyen konceptuális váltásokat pedagógiai szempontból Nahalka István elemezte a legmélyebben a magyar szakirodalomban (NAHALKA 2002).

tációk a mindennapi életből eredő koncepcióknak és magyarázatoknak az egyének közötti kommunikációban kialakuló halmazai.”¹² Ebben a definícióban a mindennapi élet szerepeltetése kulcsfontosságú. A szociális reprezentációk azok a sémák, amelyeken mindennapi gondolkodásunk és viselkedésünk alapul. Moscovici mellett érvel, hogy a bennünket körülvevő jelenségeket nem közvetlenül tapasztaljuk meg, hanem a reprezentációk által alkotott „szemüvegen” keresztül. Ha egy tanulóra nézünk, akkor őt mint tanulót látjuk, azaz már eleve olyan tulajdonságokkal ruházzuk fel, amilyenekkel az adott kulturális közösségben „a tanuló” rendelkezik. Ahogy Moscovici fogalmaz: a reprezentációk konvencionális és preskriptív természetűek, azaz „elháríthatatlan erővel kényszerítik ránk magukat”.¹³ A dolgokat meghatározott, már előzetesen ismert kategóriákba helyezik, és segítségével tudjuk megkülönböztetni a lényegest a lényegtelen-től.¹⁴

Már ebből a rövid meghatározásból is világos a társas reprezentációk számunkra legfontosabb sajátossága: az egyéni pszichétől független, objektív valóságot alkotnak, amely meghatározó befolyással bír az egyén gondolkodására. Ugyan konvencionális természetűek, azaz az egyének hozzák létre őket kommunikációs folyamatok révén, ez a sajátosságuk azonban egy idő után elhomályosul. „Minél inkább feledésbe merül az eredetük, és elfelejtkezünk konvencionális természetükről, annál megkövültebbé válnak. Az eszmék fokozatosan materializálódnak; elvesztik mülékony, változó és halandó természetüket, maradandóvá, tartóssá, szinte halhatatlanná válnak.”¹⁵ „Azt is merem állítani – *teszi hozzá Moscovici* –, hogy minél kevesebbet gondolunk rájuk, minél kevésbé vagyunk tudatában létezésüknek, annál nagyobb hatást gyakorolnak ránk.”¹⁶ Mi ez a hatás? Röviden fogalmazva az, hogy a szociális reprezentáció az ismeretlent ismerőssé teszi. Ha egy új jelenséggel vagy akár személlyel találkozunk, meglehet az a megnyugtató érzésünk, hogy láttunk már ilyet, ez nekünk nem új. A konklúzió megvan, mielőtt a premisszákat görcső alá vettük volna, az ítélet megelőzi a tárgyalást.¹⁷ A mindennapi, a józan észen alapuló tudatot éppen ez jellemzi, és ez különbözteti meg a tudománytól. Az utóbbi ugyanis a módszeres kételkedés révén éppen az ellenkezőjét teszi: az ismerőst változtatja ismeretlenné.¹⁸

A mentális eszköztárról

Febvre mentális eszköztár fogalmára ezek után úgy gondolhatunk, mint a szociális reprezentációk létmódjára. Ha azt mondjuk, hogy a reprezentációk rajtunk kívül vannak, választ kell adnunk a kérdésre: tehát hol? Általánosságban fogalmazva: a társas mezőben, konkrétabban azonban azt mondhatjuk, hogy egy közösség mentális eszköztára tartja életben őket. Lássuk a mentális eszköztár néhány jellegzetes elemét, különös tekintettel az iskola jelenségvilágára!

¹² LÁSZLÓ 2005, 63.

¹³ MOSCOVICI 2002, 217.

¹⁴ Uo. 214–216.

¹⁵ Uo. 222.

¹⁶ Uo. 222–223.

¹⁷ Uo. 235–238.

¹⁸ Uo. 240.

Cselekvések. Mindenekelőtt természetesen a cselekvésekben élnek a reprezentációk, jelesül a mindennapi, rutinszerű, ismétlődő, automatikus cselekvésekben. Leginkább tehát nyilván a rítusokban. A tanóra és az iskolai élet rítusaiban például, a hetes jelentésében, a felállásban az óra elején, a feleltetés¹⁹ és dolgozatírás szertartásaiban, a tanári-ba való bejutás koreográfiájában, az ebédelés rendjében stb. Nincsenek ártatlan rítusok. Nem mondhatjuk, hogy „á, ez csak egy formáság, az emberi kapcsolatok nem ezen múlnak”. Ha az iskolai élet szertartásai katonásak, hierarchiát sugallnak, elkülönítik a tanári és tanulói tereket, ez meghatározza a gondolkodást, és definitív hatással van a szereplők közötti viszonyokra.

Érintkezési formák. A köszönésekben, a megszólításokban és gúnynevekben, a tegezés, magázás és tetszikezés bonyolult rendjében is nehezen túlbecsülhető erő rejlik. Vajon jelent-e valamit, hogy nevükön szólítják-e a tanárt, vagy a semleges tanár úr/tanárnő megszólítással élnek? Mond ez valamit „a tanár” reprezentációjáról az adott intézmény kulturális közösségében? Talán azt gondoljuk, ez mellékes, de ha még azt is tapasztaljuk, hogy nem is tudják a tanárok nevét? És ha a tanároknak még gúnynevek sincs?²⁰ Még inkább alá szokás becsülni az iskolában a tegezés és magázás újra és újra visszatérő kérdését. Bár világos, hogy a csendőrpertu durva hatalmi egyenlőtlenséget fejez ki, a kölcsönös magázódás pedig formalizált, távolságtartó kapcsolatot definiál (ámbar a kölcsönös magázódás aligha gyakori a középiskolában, csak a tanár magáz, a diák általában tetszikezik), hajlamosak vagyunk az ilyen felvetésekkel szemben arra hivatkozni, hogy mindez a mi kapcsolatunkat a diákokkal nem befolyásolja. Ami nagyon meglehet, viszont itt nem egy-egy személy kapcsolatáról van szó, hanem egy közösség uralkodó mentalitásáról.

Nyelvhasználat. Külön elemzésre méltó jelenség, hogy a tanárok és a tanulók által használt nyelvváltozat gyakran eltér egymástól. Ez önmagában egy semleges tény addig, amíg nem zavarja a kommunikációt. Márpedig általában nem zavarja, legalábbis nem számottevő mértékben tekintettel arra, hogy a magyar nyelv belső tagoltsága egyáltalán nem mondható drámainak. Az azonban, hogy hogy viszonyulnak a kommunikáló felek ezekhez az eltérésekhez, már kulturálisan meghatározott. Az iskolában meglehetősen tipikus, hogy a tanárok által képviselt, a köznyelvi normát megjelenítő nyelvváltozat domináns, míg a tanulók nyelvváltozata alárendelt helyzetben van. Ez leginkább abban mutatkozik meg, hogy a tanár „javító üzemmódba” állítja magát, a tanuló beszédének bizonyos lexikai és grammatikai sajátosságait hibaként definiálja, és azokat folyamatosan korrigálja a hétköznapi kommunikáció során. Ami a nyelvjárásokhoz való viszonyt illeti, az iskola magatartása ezen a téren jelentősen megváltozott a száz évvel korábbi helyzethez képest, amelyről Illyés írt a *Puszták népében*. A tanár leintette a pusztai gyerek beszédén gúnyolódó osztálytársakat. „Kétszer-háromszor szépen, világosan kiejtette előttem a helyes e-t. De hasztalan biztatott, hogy utánozzam. Aztán megmagyarázta, hogy okvetlen meg kell tanulnom, mert különben hogy tudhassa ő, melyik betűre gondolok?”

¹⁹ A feleltetés rítusainak klasszikus elemzésére a tanári dominancia perspektívájából lásd SÍKLAKI 1988.

²⁰ KOVÁCSNÉ 2007, 27.

– Holnapra megtanulod a rendes kiejtést – mondta egy kicsit türelmetlenül. – És jelentkezni fogsz.

Egész délután a Kapos partján a fűzbokrok közt föl-alá járva gyakoroltam magam. Néha úgy éreztem, sikerült. Tátogtam, hápogtam, égre fordított arccal a torkom szorítottam.²¹ Ma a nyelvjárásokhoz való viszony toleránsabb, ám egyrészt ennek ellenére láthatóan hatékonyan számolja fel az iskola ma is a köznyelvi normától eltérő nyelvváltozatokat, másrészt bizonyos nyelvváltozatokat, mint a jellemzően szegénységben élő roma tanulók nyelvét, vagy olyan széles körben elterjedt jelenségeket, mint a suksükölés vagy a nákolás, ma is primitívnek, ill. hibásnak tekint, és ezeket folyamatosan javítja is.²² A jelenség, amelyre itt fókuszálunk, nem a köznyelvi norma megtanítása – ez alighanem magától értetődő feladata az iskolának –, hanem az attól eltérő nyelvhasználat-hoz való viszony, a nyelvi dominancia kérdése, amely például abban nyilvánul meg, hogy a köznyelvi normát nem a saját otthoni nyelvváltozat *mellett* tanítja meg (hozzáadó szemlélet), hanem az utóbbit értéktelenként tételezi, és annak *elhagyására* ösztönöz (felcserélő szemlélet).²³

Metaforák. A „metafora” kifejezést itt természetesen nem retorikai értelemben használom, és nem is a pedagógiában mostanában divatos vizsgálati módszerre szeretnék utalni (amelynek lényege, hogy a vizsgálati személyt explicit módon felkérjük arra, hogy egy központi jelenséget valamilyen más jelenséghez hasonlítsa, pl. a pedagógus olyan, mint a kertész). Amiről itt szó van, azt mostanában – Lakoff és Johnson nyomán – kognitív metaforaelméletnek nevezik, és a hazai gondolkodásban elsősorban Kövecses Zoltán tankönyv jellegű összefoglaló műve nyomán vált ismertté.²⁴ Eszerint a metafora elsődlegesen nem művészi alakzat, hanem mindennapi gondolkodásunk nélkülözhetetlen eleme, amely nemcsak olyan kifejezésekben jelenik meg, ahol explicit módon megnevezzük azt a dolgot, amihez valami mást hasonlítunk (pl. „hogyan lehetsz ilyen bunkó?”), hanem olyanokban is, ahol a metafora alapját jelentő forrástartományra csak utalunk, pl. egy igével („abból, amit mondasz, nekem *az jön le*, hogy...”). Az utóbbi példa a megértést térbeli mozgásként értelmezi, ahol a „fent lévőnek” csak egy része „jön le” (a fejünkbe?), ahogy a megértés is mindig részleges. „Kognitív nyelvészeti szempontból a metafora egy fogalmi tartomány egyik másik fogalmi tartomány termi-

²¹ Idézi SZABÓ 1988, 223–224.

²² A téma alapos empirikus feldolgozására lásd: SZABÓ 2012.

²³ A hozzáadó (additív) és felcserélő (szubtraktív) szemlélet kanadai pszichológusoktól származik, és eredetileg a nemzeti-etnikai kisebbségek nyelvi helyzetének jellemzésére dolgozták ki. „Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetről akkor beszélünk, ha egy heterogén környezetben használt nyelveket és a hozzájuk kapcsolódó kultúrákat egyformán értékelik, s megközelítőleg azonos státusszal bírnak. Mivel ilyenkor a nyelvek elsajátítása vagy tanulása egyformán vonzó cél, nem jellemző rá a nyelvcsere. Az egyik nyelv tanulása nem a másik rovására történik, hanem az egyik nyelvhez, megtartva azt, hozzáfejlődik a másik. Ilyen környezetben a személyiségfejlődés összetettebb ugyan, mint egynyelvű helyzetben, de számos vonatkozásban az egyén adottságainak teljesebb kibontakozását teszi lehetővé. Felcserélő (szubtraktív) a kétnyelvűségi helyzet, ha a környezet az egyik nyelvet és kultúrát kívánatosabbnak tartja a másikinál, s előnyben részesíti.” GÖNCZ 2004.

²⁴ KÖVECSES 2005.

nusaival történő megértését jelenti.”²⁵ Jellemzően egy elvontabb jelenség (célartomány) megértéséről van szó azáltal, hogy arról egy konkrétabb jelenséghez (forrástartomány) kapcsolódó terminusokban gondolkodunk. A megértésről van tehát szó, így a metaforaelmélet könnyen beilleszthető a reprezentációelmélet fogalmi keretébe: metaforáink segítségével mintegy kategorizáljuk a dolgokat, „ismertté tesszük az ismeretlent”.

A tanári nyelv is – mint minden szakma nyelve – számos fogalmi metaforával él. Ezek közül most csak a két legismertebbet – és egyben talán legkifejezőbbet – említem. A tanóra eseményeit gyakran jellemezzük úgy, hogy „*leadom az anyagot*”. Ezzel a kifejezéssel a tanítást egy dolog átadásához hasonlítjuk, mégpedig úgy, hogy ez az átadás felülről lefelé történik.²⁶ Hasonló szemléleti alapállást fejez ki a „*gyerekanyag*” kifejezés, amelyben a gyerek a tanári munka passzív nyersanyagaként jelenik meg. Nagyon jellegzetes, hogy mindkét kifejezés szimbolikus tartalmával tisztában van a pedagógusok többsége, a bennük kifejeződő szemlélettel tudatos szinten kevesen azonosulnak, maguk a kifejezések mégis kiírhatatlanoknak tűnnek a pedagógiai beszédből, és ennek alighanem az az oka, hogy hiedelemhátterük továbbra is a pedagógus mentalitás meghatározó összetevője.

Jelek és szimbólumok. Az iskolai életet hagyományosan számos szimbólum övezi. Érdeemes külön kiemelni az öltözködés szimbolikus jelentőségét. A tanárok öltözködése lehet formális vagy lazább, kifejezheti az egységességre való törekvést vagy lehet hangsúlyozottan sokféle. A tanulóktól megkövetelhetnek konformitást kifejező öltözködési elemeket, ilyen volt régen a köpeny, ilyen lehet ma egyes helyeken az egyenruha vagy jelvény. Ha ilyen szabályok nincsenek, akkor is kifejeződhetnek a tanulók öltözködésében sajátos szubkultúrák, illetve jellemző lehet, hogy az ilyen önkifejezésnek hol húzódnak a határai.

Mennyiségi viszonyok. A mérési konvenciók és mértékegységek kérdése hagyományosan a mentalitástörténet érdeklődésének homlokterében állt.²⁷ Az iskolában ez például az időmérés problémájában mutatkozik meg (a tanóra mint mértékegység), továbbá abban, ahogyan az időhöz viszonyul tanár és diák (a pontos órakezdes igénye, mi történik a későn jövőkkel? mennyire fontos az órát pontosan befejezni? stb.). Különösen fontos mértékrendszert alkot az iskolában az osztályozás. Nagyon sok minden az osztályzatok körül forog, ezért fontos lehet annak vizsgálata, hogy mit fejeznek ki az osztályzatok közötti különbségek, azonos mérce vonatkozik-e mindenkire (illetve miből derül ki, ha nem így van), és milyen következményei vannak az osztályzatoknak például az emberi kapcsolatokra nézve. Hunyady Györgyné a '70-es években 46 általános iskolai felső tagozatos osztály tanulóit vizsgálta egyebek mellett abból a szempontból, hogy a szociális kapcsolatok és a tanulmányi eredmények milyen összefüggéseket mutatnak. Röviden azt mondhatjuk, hogy ezek az összefüggések jelentősek: arra a kérdésre, hogy osztálytársaik közül kikre szeretnének hasonlítani, jellemzően a saját tanulmányi kategóriájukból jelöltek meg tanulókat válaszul, sőt ennek a kapcsolatnak a tanulók

²⁵ Uo. 20.

²⁶ Korábban már írtam erről némileg irodalmi módon: KNAUSZ 2009.

²⁷ ARCANGELI 2012, 39.

tudatásban is voltak.²⁸ A rokonszenvi választások szintén azt mutatták, hogy a jó tanulók inkább jó tanulókat, a rossz tanulók inkább rossz tanulókat választottak.²⁹ Bár a statisztika nem vall az oksági összefüggés irányáról, sőt azt sem bizonyítja, hogy az osztályzatok és a társas kapcsolatok direkt módon összefüggének, mégis az eredmények legalább egyik lehetséges értelmezése az, hogy a tanulmányi eredmények az emberi kapcsolatokra is meghatározó hatást gyakorolnak az iskola világában.

Szabályok. Mire vonatkozik írott, formálisan rögzített, és mire íratlan, esetleg ki sem mondott szabály? Hogyan derülnek ki az íratlan szabályok? A szabályok mindenkire és minden szituációban egyformán érvényesek-e? Mi történik akkor, ha sérülnek a szabályok? Nem kevésbé fontos kérdés az sem, hogy kik vehetnek részt a szabályok megalkotásában és megváltoztatásában, illetve hogy mekkora a hajlam az iskolai élet különböző szereplőiben arra, hogy betartsák vagy egyáltalán komolyan vegyék a szabályokat.

A pedagógus közösségek mentális eszköztárának fentebb vázlatosan elősorolt elemei részben a hiedelmek kifejeződései, részben azonban egy olyan arzenálról van szó, amely ezeket a hiedelmeket életben tartja, megerősíti, sőt bizonyos mértékben előidézi. A kezdő pedagógus, amikor belép egy iskola közösségébe, általában még nem rendelkezik azzal a kultúrával vagy mentalitással, amely az adott iskolára jellemző. Mentalitását az egyetemről, az ifjúsági szubkultúrákból hozza, ez fejeződik ki öltözködésében, beszédmódjában, a diákokkal való érintkezés hozott rutinjaiban. Mindez azonban elmentmondásba kerül az iskola uralkodó pedagógiai kultúrájával, és az esetek túlnyomó többségében nem kétséges, hogy ez a feszültség hogyan fog megoldódni. A kezdő pedagógus átalakulása néha egészen drámai. A társas teret meghatározó szokások átvétele valójában a szociális reprezentációk átvételét jelenti, és hősünk hamarosan ugyanazokat a hiedelmeket (nézeteket) fogja vallani, mint a közösség régebbi tagjai. A pedagógiai kultúra magja nem a lélekben van, hanem kívül, a társas erőterben.

A kultúraváltásról

Ezen a ponton vissza kell kanyarodnunk kiindulópontunkhoz, a pedagógiai innovációk kérdéséhez. Azt az állítást szeretném megfogalmazni, hogy a pedagógiai újítások egy része elmozdulást igényel a pedagógiai kultúrában, azaz nem tud megvalósulni anélkül, hogy magában a kultúra (mentalitás) egészében változás ne következne be. Ez magyarul azt jelenti, hogy aprónak tűnő változtatások is kilátástalanok, ha a beavatkozás nem fókuszál kifejezetten a kulturális struktúrákra.

Melyek a pedagógiai kultúra legfontosabb, a pedagógiai megújulást támogató vagy akadályozó dimenziói a magyar iskolákban? A lehetséges dimenziók közül az alábbiakban hármat ajánlok az olvasó figyelmébe.

Személyesség–formalitás. Míg sok jel arra utal, hogy Magyarországon a tömegoktatás kultúrája formális/bürokratikus/eldologiasodott, addig a legtöbb oktatási innováció kifejezetten a személyességre épít, ezért érintetlen pedagógiai kultúra esetén eleve kudarcra van ítélve.

Partnerség–hierarchia. Iskoláink belső világa jellemzően hierarchikus, működése a tanári tekintély erején alapul. Eközben a legtöbb oktatási innováció tanár és diák (vala-

²⁸ HUNYADYÉ 1977, 64–65.

²⁹ Uo. 68–70.

mint tanár és tanár, ill. diák és diák) partneri viszonyára, nem hierarchikus együttműködésére épít.

Elfogadás–idegenség. A legtöbb iskolában a gondolkodás meghatározó eleme az iskola által képviselt kultúra magasabb rendűségébe vetett hit, a tömegkultúra, a szegénykultúra és a roma kultúra lenézése, illetve idegenként való kezelése, miközben olyan programok megvalósítására tesznek kísérletet, amelyek a más kultúrákkal kapcsolatos elfogadó attitűdöt alapfeltételnek tekintik.

Ha komolyan vesszük a fenti következtetéseket, akkor el kell fogadnunk, hogy a pedagógiai kultúraváltás minden pedagógiai megújulás központi kérdése. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy hosszú távon nagy valószínűséggel eredménytelenek lesznek az alábbi – önmagukban alkalmazott – innovációs technikák:

- a megszokottól lényegesen eltérő szemléleti alapokon álló oktatási programok bevezetése,
- a pedagógusok tanfolyami keretek között történő továbbképzése, szemléletformálása,
- egyéni személyiségfejlesztő, önismereti, előítélet-kezelő tréningek megvalósítása,
- a pedagógusok egy elszigetelt csoportjának „különutas” innovációja.

Nem arról van szó, hogy ezek a megközelítések nem jók vagy károsak. Ellenkezőleg: mind a négy felsorolt eljárásban nagy erő és lehetőségek rejlenek. Arról azonban szó van, hogy a pedagógiai kultúraváltásra irányuló tudatos erőfeszítések nélkül vagy átalakulnak önmaguk ellentétévé, és beilleszkednek az iskolai élet „normális” rendjébe, vagy nyíltan kudarcot vallanak és elhalnak.

Mit jelent a pedagógiai kultúraváltás? Az alábbiakban nem törekszem a pedagógiai kultúraváltás technikájának összefoglalására – ez túlságosan nagy igényű feladat volna –, csak néhány alapelv megfogalmazására szorítkozhatok. Az alábbi alapelvek csak együtt, egymást erősítve értelmezhetők.

A kollektív önismeret előmozdítása. Mivel a kultúra egy adott közösség közös tulajdona, az ezekkel a jelentésekkel való szembesülés is csak közös lehet. A tantestületnek olyan folyamatokon kell végigmenni, amelyek révén közösen értelmezik mentális eszköztáruk egészét, és közösen fogalmazzák meg, hogy mi ezeknek a jelentése és jelentősége.

Más közösségekkel való partneri eszmecsere. Senki nem fogja elhinni, hogy létezik az övétől radikálisan eltérő pedagógiai kultúra, amíg személyesen meg nem tapasztalja. Ez a tapasztalás azonban csak hosszú folyamat lehet, semmiképpen nem egy intézménylátogatásra kell gondolni. A pusztá megtekintés során ismét csak az történik, hogy a saját kultúra saját magához asszimilálja a látottakat. Itt is a személyes kapcsolatok, a személyes együttműködés és az önismereti felismeréseket is lehetővé tevő közös eszmecserék jelentőségét kell hangsúlyozni.

Megállapodások. Az „élet rendjében” – hogy ismét az Annales nyelvét hívjuk segítségül – bekövetkező változások nélkül kultúraváltás értelemszerűen nem képzelhető el. Viszont a szabályok aprónak tűnő megváltoztatása (pl. a tanulók szabadon bejöhettek a tanáriba, vagy lemondunk a hetes jelentéséről) elindíthatja a mentalitás átalakulásának láncolatát. A változtató jellegű megállapodásoknak legfontosabb hozadéka azonban az

lehet, hogy egyáltalán vannak, hiszen sokszor éppen az egységes gondolkodás hiánya jelenti a megújulás fő akadályát.

Kultúraidegen innovációk bevezetése. Az, ami önmagában biztos kudarcra van ítélve, a változás fő erjesztőjévé léphet elő, ha egy átfogó kultúraváltási programba illeszkedik. A projektoktatás például azáltal, hogy egy partneri tanár-diák viszonyt konstitúál, maga is a kultúraváltást szolgálja. Első pillantásra úgy tűnhet, jobb, ha előbb megváltoznak a nézeteink, és ezt a változást követi a cselekvések átalakulása. A cselekvések és a nézetek közötti konzisztencia azonban fordított irányban is létrejöhet.³⁰ Festinger ismert elemzése a kognitív diszonzanciáról részben éppen erről szól.³¹ Néha rákényszerülünk arra, hogy a viselkedésünk megváltozzon, és az így létrejövő diszonzanciát úgy is redukálhatjuk, hogy vélekedéseinket, hiedelmeinket hozzáigazítjuk a megváltozott viselkedéshez. Ez a jelenség az akkulturációnak éppúgy alapfolyamata, ahogyan adott esetben a kultúraváltás szolgálatába is állítható.

Tekintélyszemélyek példamutatása. Egyáltalán nem mindegy, hogy a változásokat ki kezdeményezi, illetve ki(k) jár(nak) elől a megvalósításukban. Az intézményvezető ebben a folyamatban nyilvánvalóan kulcsszerepet játszik, de adott esetben más fontos referenciaszemélyek is az átalakulás kulcsfigurái lehetnek. A kulcsinnovátorok által mutatott minta követése valószínűleg minden kultúraváltás központi jelentőségű folyamata.³²

Irodalom

ARATÓ et al. 2002

ARATÓ László–KNAUSZ Imre–NAHALKA István–PÁLA Károly: *Modernizáció és programfejlesztés*. Kézirat. 2002. július 27.

http://www.knauszi.hu/modernizacio_es_programfejlesztes

ARCANGELI 2012

ARCANGELI, Alessandro: *Cultural History. A Concise Introduction*. New York, 2012.

CZUCH 2006

CZUCH Gábor: Mentalitástörténet. In: BÓDY Zsombor–Ö. KOVÁCS József: *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek*. Budapest, 2006, 473–499.

EINHORN 2014

EINHORN Ágnes: Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In: KNAUSZ Imre–UGRAI János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci*

³⁰ Lásd ezzel kapcsolatban EINHORN Ágnes tanulmányát ebben a kötetben, különösen a Klippert-módszerről és annak tanulságairól írottakat.

³¹ FESTINGER 2000.

³² Az esszé megírása során folyamatosan szem előtt tartottam két olyan intézmény példáját, amelyek – meggyőződésem szerint – éppen a pedagógiai kultúrájuk sajátosságai következtében tudtak sikeresek lenni a hátrányos helyzetű gyerekek oktatás terén: az abaújkéri Wesley János Többcélú Intézmény és a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola (KNAUSZ 2011, 2012).

Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, megjelenés alatt.

FALUS et al. 2012

FALUS Iván–KÖRNYEI László–NÉMETH Szilvia–SALLAI Éva: *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve.* Budapest, 2012.

FESTINGER 2000

FESTINGER, Leon: *A kognitív disszonancia elmélete.* Budapest, 2000.

GÖNCZ 2004

GÖNCZ Lajos: *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások.* Szabadka, 2004.

http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2010/srb/a_vajdasagi_magyarsag_ketnyelvusege/index.htm

HUNYADYNÉ 1977

HUNYADY Györgyné: *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói.* Budapest, 1977.

KNAUSZ 2009

KNAUSZ Imre: Nem tudom, világos-e... *Taní-tani*, 2009. 2. 3–5.

KNAUSZ 2010

KNAUSZ Imre: *Műveltség és demokrácia.* Budapest, 2010.

<http://mek.oszk.hu/08700/08758/08758.pdf>

KNAUSZ 2011

KNAUSZ Imre: Hátrányos helyzet és innováció I. A kulcs a pedagógus (Beszélgetés Kovácsné dr. Nagy Emesével). *Taní-tani Online*, 2011.

http://www.tani-tani.info/a_kulcs_a_pedagogus

KNAUSZ 2012

KNAUSZ Imre: Hátrányos helyzet és innováció III. „A személyiségükből adnak minden nap a tanárok a gyerekeknek” (Beszélgetés Budai Sándorral). *Taní-tani Online*, 2012.

http://www.tani-tani.info/a_szemelyisegukbol

KOVÁCSNÉ 2007

KOVÁCSNÉ Duró Andrea: Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban. *Taní-tani*, 2007. 3. 25–28.

KÖVECSES 2005

KÖVECSES Zoltán: *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Budapest, 2005.

LÁSZLÓ 2005

LÁSZLÓ János: *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába.* Budapest, 2005.

LE GOFF 2007

LE GOFF, Jacques: A mentalitástörténet (Ford.: Ádám Péter). In: BENDA Gyula–SZEKERES András (szerk.): *Az Annales. A gazdaság-, társadalom- és művelődéstörténet francia változata*. Budapest, 2007, 419–430.

MOSCOVICI 2002

MOSCOVICI, Serge: A szociális reprezentációk elmélete (Ford.: Dorn Krisztina). In: MOSCOVICI, Serge: *Társadalom-lélektan. Válogatott tanulmányok*. Budapest, 2002, 210–289.

NAHALKA 2002

NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, 2002.

POLÁNYI 1994

POLÁNYI Mihály: *Személyes tudás I–II*. (Fordította: Papp Mária) Budapest, 1994.

SÍKLAKI 1998

SÍKLAKI István: A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése. *Iskolakultúra*, 1998. 10. 42–55.

SZABÓ 1988

SZABÓ László Tamás: *A „rejtett tanterv”*. Budapest, 1988.

SZABÓ 2012

SZABÓ Tamás Péter: *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”*. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely, 2012.

SZENDREI 2005

SZENDREI Julianna: *Gondolod, hogy egyre megy?* Budapest, 2005.

PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS – DE HOGYAN?

Einhorn Ágnes

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete egy TÁMOP projekt keretében iskolafejlesztési törekvéseket támogatott.¹ Az Útkereső programban olyan iskolák vettek részt, amelyeket a kényszer vagy az előrelátás arra készítetett, hogy megpróbáljanak alapvetően változtatni a pedagógiai alapelveiken és eszközrendszerükön. Az iskolák döntésének oka többnyire az, hogy a magyar oktatási rendszer szelektivitása, valamint a régió társadalmi és munkaerő-piaci folyamatai miatt megváltozott a célközönségük, megnőtt a szegény és iskolázatlan szülői háttérből érkező tanulók aránya, akik között sok a roma, és ebben a rosszabbul szocializált, kevésbé motivált körben új pedagógiai eszközökre van szükségük. Az iskolafejlesztési projekt keretében kísérlet folyt arra, hogy az iskola tantestülete sok segítséggel képes legyen felismerni a saját lehetőségeit, erősségeit és gyengeségeit, erősödjön a tanárok reflektivitása és együttműködési képessége, és így megváltoztassák a mindennapi pedagógiai munkájukat. A munka alapja az önfejlesztés, nem kész receptek vagy oktatási modellek átadása, a projektben dolgozó szakértők abban segítettek a résztvevőket, hogy saját utakat keressenek. Ez a háttértanulmány a munka megkezdése előtt készült, a projekt koncepciójának megalapozása volt a fő célja.

Az iskolafejlesztés hátterében fontos elméleti kérdések állnak: elsősorban a minőséfejlesztéssel, a pedagógiai kultúraváltással, valamint az iskola társadalmi beágyazottságával kapcsolatos komplex problémák, továbbá az oktatás céljairól, az oktatás minőségének kritériumairól és azok mérhetőségéről folytatott elméleti viták. Bár ez az elméleti háttér határozza meg a konkrét munkát, e tanulmányban alapvetően nem a vonatkozó elméletek, hanem a lehetséges módszertan áll a középpontban: a projekt működéséről, lehetséges megoldási módszereiről való szisztematikus gondolkodás. A fő kérdés az, hogy egy ilyen alulról induló iskolai fejlesztésben milyen módon és eszközökkel lehet megváltoztatni az uralkodó pedagógiai normákat, a számtalan jó példa, tehát a különböző iskolafejlesztési modellek tapasztalatai közül melyek használhatók jól ebben a helyzetben.

Kiindulásként áttekintem az iskolák helyzetéből fakadó sajátosságokat, majd elemzem, hogy várhatóan mely területeken kell fejlődniük a tanároknak. Ezt követően felvázolok néhány tanulói autonómián alapuló fejlesztési modellt, és végül e modellek adaptációs lehetőségét fejtem ki. A gondolatkísérlet lényege, hogy milyen lépésekben és folyamatban tudná megváltoztatni egy iskola a pedagógiai kultúráját úgy, hogy már a fejlesztési folyamat során legyen világosan értékelhető változás az osztálytermek szintjén, és a középpontban a tanulói autonómia és a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztése álljon.

¹ TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés minőségi megújításáért” projekt.

A magyar közoktatás pedagógiai kultúrája

Természetesen nem magyar sajátosság, hogy iskolafejlesztési projekteket kell létrehozni, egy gyors kereséssel is megállapítható, hogy különböző országokban számtalan olyan pedagógiai fejlesztés folyik, amelynek célja, hogy az iskola jobban tudjon alkalmazkodni a megváltozott társadalmi igényekhez, a tanulók szükségleteihez és a heterogén tanulói csoportok problémájához. Az is természetes, hogy e fejlesztések legnagyobb akadálya az, hogy a tanároknak olyan szemléletet és módszereket kell alkalmazniuk, amelyeket maguk többnyire nem éltek meg: minden pedagógiai változtatás legnehezebb pontja az, hogy a tanulóként megélt megoldási módok evidenciaként élnek a tanároknak.

A magyar közoktatás rendszerváltás utáni periódusának az a sajátossága azonban, hogy versengő helyzetbe került a tanárközpontú, ismeretalapú, valamint a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység alapú megközelítés, és lényegi kérdésekben sincs még szakmai konszenzus. Ebben a versengésben az oktatáspolitikai is tevékenyen részt vett. A demokratikus irányítás terén mutatkozó tapasztalathiány következtében az oktatáspolitikai önmagát politikai ciklusokba szorította, és így a szakmai szempontok helyett az akaratervényesítést tartotta elsődlegesnek,² ezért a fejlesztésekben nem elsődlegesen a szakmai logika alapján határozták meg a felhasznált időt vagy a sorrendiséget, többnyire nem készültek háttérelmézések, és az újabb és újabb reformok bevezetését nem előzte meg a korábbi fejlesztési lépések eredményeinek elemzése. A két pedagógiai nézetrendszer folyamatos versengésének az az eredménye, hogy a „szemléleti inga” hol ebbe, hol abba az irányba leng ki, ezért a már elért eredményekre nem lehet támaszkodni, az alapelvekről folytatott viták az (oktatás)politikai ciklusokhoz igazodva újra- és újrakezdődnek. Ennek eredménye, hogy a sok értékes pedagógiai kísérlet és fejlesztés eredménye ellenére is a magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, normaként sokszor a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés jelenik meg. Jellemzője a szigorúan normaorientált tervezés, amely elsődlegesen „letanítandó” anyagot³ határoz meg, tekintet nélkül az adott csoport szükségleteire vagy jellemzőire. A módszertani kultúra viszonylag egyoldalú, jellemzően tanárközpontú módszereket alkalmaznak, a tanulói tevékenységet is igénylő feladatok általában zártak és reprodukciószerűek. Ha meg is jelenik csoport- vagy pármunka, az többnyire extra jutalom a jól haladó csoportnak, és a módszertani előkészítés bizonytalansága miatt inkább a különbségeket növelő hatása van. Az értékelés is többnyire normaorientáltan történik, ráadásul a mérés és értékelés során inkább a hibákra és a hiányosságokra helyeződik a hangsúly, kevés a példa az egyéni fejlődést segítő értékelésre.

A helyzetet súlyosbítja, hogy a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítéssel dolgozó tanár nem tudja jól kezelni a motiválatlanságot és a tanulók különbségeit, tehát nincs eszköze a valós fejlesztéshez, így a tanítási folyamat velejárója a sikertelenség és a kudarcélmény a tanár és a tanuló számára egyaránt, ebből viszont logikusan következik a hárítás és a másik fél hibáztatása. Az oktatás minden szintjére jellemző, hogy az előző iskolafokot vagy a családot, esetleg magát a tanulót hibáztatják a várt sikerek és eredmények elmaradásáért. Ezt a hárító, hibáztató attitűdöt természetesen erősíti az oktatási

² MÁTRAI 2001, 61.

³ NAGY 2010.

rendszer szelektivitása is. A szabad iskolaválasztás következtében nem csak a szülő válogat az iskolák között a gyermeke számára, hanem az iskola is válogat a gyerekek között.⁴ A rendszer működési alapja tehát nem a fejlesztés, hanem a válogatás és a hibáztatás, ez pedig erősíti azt a tanári beállítódást, hogy a nehezebben kezelhető gyereket nem fejleszteni kell, hanem elutasítani. A különbségek tudomásulvétele többnyire csak azokon a helyeken része a normának, ahol az iskola a földrajzi helyzete vagy a hierarchiában elfoglalt helye miatt nem válogathat a tanulók között, tehát ahol pedagógiai innovációra van szükség a napi túléléshez is. A magyar közoktatás része sok-sok kiváló tanár, jó szellemiségű iskolák, eredményes pedagógiai programok, de egyben sok elszálasztott lehetőség, felkészületlenség és átgondolatlanság is. Ebből a helyzetből akarnak tehát kilépni az érintett iskolák.

A pedagógiai kultúraváltás lényege a tanár szerepfelfogásának jelentős módosulása, gyakorlatilag a tanári létforma teljes vertikumát érinti vagy érintenie kellene. A pedagógusok számára nagy kihívást jelent, hogy többnyire a hagyományosnak tekinthető tanárközpontú és ismeretalapú megközelítésmód szerint tanultak tanulóként, és ezt élték meg egyetemistaként, maguk azonban szeretnék a tanulóközpontú, kompetenciaalapú és tevékenységalapú megközelítésmód szerint dolgozni. A kultúraváltáshoz így szükség van a rutinelhagyás képességére, reflektivitásra és magabiztosságra.

A pedagógiai kultúraváltásnak a pragmatikus hasznon túlmutató tétje is van. Az oktatás eredményessége természetesen meghatározza, hogy milyen minőségű munkaerő lép be a gazdaságba, de azt is, hogy a felnőtt társadalom tagjai mennyire önállóak, elfogadók és együttműködők, képesek-e békés együttélésre az övétől eltérő felfogásokkal, és hogy mennyire tudnak tanulni a hibáikból. Szembe kell néznünk azzal, hogy a tanárközpontú, ismeretalapú felfogás autokratikus osztálytermi viszonyokat eredményez, hiszen ennek lényege az, hogy a tanár készen adja át a tudást, a tanuló pedig megfellebbezhetetlen igazságokat vesz tudomásul.⁵ A jó tanuló tehát hallgat és figyel, elfogadja a tanár igazságait, igyekszik megfelelni az elvárásoknak, könnyen kezelhető és átlagos. Egy jól működő, gazdaságilag is fejlődő, innovatív társadalomban azonban olyan tagokra van szükség, akik kérdeznek, ellentmondanak, kreatívak, együttműködők, márpedig ezt a tanárközpontú módszerekkel nem lehet elérni, a legnagyobb jó szándékkal sem. A pedagógiai kultúraváltás tehát felveti a kérdést, hogy az iskola, amely természetesen tükrözi a társadalmi viszonyokat, meg tudja-e változtatni azokat, hozzá tud-e járulni a társadalom fejlődéséhez. Ez különösen komoly problémakör egy olyan kulturális közegben, ahol a társadalom demokrácia és autonómia iránti igénye nem egyértelműen erős, és kevés hagyománya van az együttműködésnek. A pedagógiai kultúraváltás fontos eredménye az oktatás demokratizálódása, és ennek jelentős társadalmi hatása lehet.

A fejlesztési területek

A projektben folyó iskolafejlesztési kísérletekben a pedagógiai modernizáció igénye alulról indul el, de a magyar oktatásügyben vannak olyan korábbi, felülről induló fejlesztési hagyományok, amelyek eredményeire esetleg építeni lehet. Igaz, a korábbi sok

⁴ KERTESI-KÉZDI 2008.

⁵ Vö. NAHALKA 2011.

reform kétféle módon is hathat. A rendszerváltás óta a magyar oktatásügyben maratoni reformot hajtanak végre (Báthory Zoltán szóhasználata⁶), ezért az oktatási intézményekre és a tanárookra jellemző egy jelentős „reformfáradtság” is, hiszen a gyors változások sok munkát jelentettek, és a befektetett energiával nem mindig volt arányban a keletkezett pedagógiai haszon. Mégis érdemes áttekinteni, hogy milyen korábbi eredményekre lehet építeni az iskolákban, és milyen területeken van szükség várhatóan fejlesztésre.

Az 1990-es években megfigyelhető volt az az elképzelés, hogy a tantervi reformok automatikusan pedagógiai modernizációhoz vezetnek, ennek szellemében többször és jelentősen, különböző elvi alapokra támaszkodva dolgozták át a magyar közoktatás tantervi rendszerét. Osztálytermi szinten talán nem hoztak jelentős változást a tantervi reformok, de ezek helyi adaptációja során az iskolák szerezhettek tapasztalatot a céljaik szakszerű meghatározásáról, tehát a pedagógiai önmeghatározás kérdésében. A tantervi reformhoz kapcsolódott egy jelentős tananyag-fejlesztési tevékenység is, sok tanár próbált ki kompetenciaalapú fejlesztési csomagokat,⁷ erről is lehet tehát az iskolákban tapasztalat.

Az ezredforduló környékén Magyarországot is elérte a pedagógiai minőségfejlesztés hulláma,⁸ s bár a más gazdasági területekről átvett fogalmi rendszer pedagógiai alkalmazása felvetett alapvető kérdéseket, és ehhez a megfelelő szakmai háttér sem volt egyértelműen biztosítva,⁹ az az alapgondolat, hogy a pedagógiai fejlesztés együtt jár egy szervezetfejlesztéssel is, mindenképpen bekerült a közgondolkodásba. Ehhez kapcsolódóan egy új fogalomrendszer is megjelent az iskolák mindennapjaiban,¹⁰ és ez a pedagógiai minőség értelmezése, valamint az eredmények értékelése terén jelentett fejlődést.

2005-ben az érettségi vizsga reformja történt meg, hosszú előkészítő munka után. A kétszintűvé váló érettségi vizsga minden tantárgyból világos kimeneti követelményeket tartalmazott, és bár tantárgyanként eltérő volt a szemléleti megújulás, a vizsgareform egészében véve jelentős tartalmi modernizáció lehetőségét jelentette.¹¹ Egyes tantárgyi területeken osztálytermi szintű módszertani változásokat is hozott a középiskolai záróvizsga követelményeinek és feladatsorainak módosulása, hiszen minden tantárgy vizsgája elmozdult a készségmérés irányába.

Ezen túlmenően az EU-s csatlakozást követően, tehát 2004-től sok különböző pedagógiai fejlesztési projekt keretében volt mód továbbképzésekre, tréningekre, így az egyes iskolákban lehetnek olyan tanárok, akik bizonyos részterületeken (például projektpedagógia, drámapedagógia, differenciálás) jól használható tudással és tapasztalattal rendelkeznek. Ebben a tekintetben érdemes kiemelni a nyelvtanárokat, hiszen az idegennyelv-tanításban a kommunikatív nyelvtanításnak nevezett tanulóközpontú szemlélet az 1980-as évektől megjelent Magyarországon is, ezen a tantárgyi területen nagy

⁶ BÁTHORY 2001.

⁷ Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. koordinálásával az NFT 3.1 projekt keretében 2004–2008 között több tantárgyi és készségterületen készültek tananyagok, amelyekben a kompetenciafejlesztésen volt a hangsúly.

⁸ Comenius... 2000.

⁹ CSAPÓ 2000.

¹⁰ VASS 2003.

¹¹ HORVÁTH–LUKÁCS 2006.

hagyománya van a reformpedagógiákból ismert tevékenykedtető módszereknek, továbbá a nyelvtanárok könnyebben be tudtak kapcsolódni külföldi továbbképzésekbe is. Épp a nyelvtanítás eredményességének kérdéses adatai mutatnak azonban rá arra a problémára, hogy egy-egy tanár továbbképzése és elszigetelt „kultúraváltása” nem tud jelentős változást hozni a rendszer egészében. A különböző iskolafejlesztési projektek tanulságai azt bizonyítják, hogy erősebb a fejlesztő hatás akkor, ha a kiindulópont az iskolán belüli együttes akarat, közös gondolkodás és elszánás, így ugyanis belső továbbképzések, együttműködések alakulnak ki, tehát létrejön a „tanuló iskola” modellje, továbbá a pedagógiai fejlesztés értelemszerűen együtt jár szervezetfejlesztéssel és személyi fejlesztéssel is.¹² Mindezek alapján arra kellene törekedni, hogy az érintett iskolákban egyszerre jelenjen meg egy új tanulási kultúra és egy új tanítási kultúra, természetesen építve a már meglévő tapasztalatokra. Nyilvánvaló azonban, hogy ehhez néhány fontos területen fejlődniük kell a tanárok kompetenciáinak, a legfontosabb fejlesztési területek a reflektivitás, a kutatási készségek, a tervezési és módszertani kompetenciák, valamint a fejlesztő attitűdű, jövőre irányuló megközelítésmód.

Reflektivitás, önmeghatározás

A tanári munka meghatározója, hogy a tanár milyen feladatokat, szerepeket tulajdonít saját magának, és hogy mennyire reflektív. A reflektivitást két irányban is értelmezni lehet, egyrészt magában foglalja azt, hogy a tanár hogyan reagál a tanulók és a csoport történéseire, másrészt mennyire tudja elemezni a saját nézeteit, beállítódásait és a tevékenységét.¹³ A tanulókra való szakszerű reagálás előfeltétele a diagnosztikus módszerek alkalmazásának képessége, ez nem csak a megfelelő tanulási módszerek megválasztása miatt lényeges, hanem azért is, mivel alapvetően hátrányos helyzetű, alulmotivált tanulókkal dolgoznak az érintett tanárok. A kooperatív munkaformák során csak akkor lehet státuszkezelést is elérni, tehát azokat a tanulókat is bevonni, akik alapvetően háttérben maradnának, ha a tanár jól ismeri a csoportot, és a feladatok összeállítását, a csoportbeosztást, illetve a csoporton belüli szerepek kezelése során figyelembe veszi a tanulók egyéni sajátosságait.

A tanárok attitűdjének verbalizálásához jól használható a közismert metafora módszer, amelyben a tanárok az iskolát, a tanárt és a tanulót egy hasonlatba, képbe foglalva vallanak a nézeteikről, és ezt ki lehet bővíteni azzal, hogy a tanár mit tekint legfontosabb feladatának, milyen a tanításról alkotott képe, mit gondol a saját feladatairól, és mit vár el a tanítványaitól.¹⁴ Ezek a beszélgetések különböző munkaformákban és kiindulópontokból lefolytathatók, és azért is fontosak, mert előfordulhat, hogy az iskolában nincs komoly hagyománya a pedagógiai témájú beszélgetésnek, ezek a gyakorlatok abban is segítenek tehát, hogy a tantestületben kialakuljon egy közös pedagógiai nyelv, egy mindenki számára értelmezhető közös szóhasználat.

Erre építhető az iskolai szinten való gondolkodás, a tantestület öndefiníciója. Ezek közül a legfontosabb az eredmény és a siker értelmezése, azaz az iskolai minőség meghatározása. A közgondolkodásban, de a szakirodalomban is elterjedt az a vélekedés,

¹² Vö. ECKART et al. 2005, 22; ROLFF 2010, 36.

¹³ SZIVÁK 2003, 11.

¹⁴ Vö. SCHART–LEGUTKE 2012, 27.

amely az iskolai minőséget a tanulók mérhető eredményével, tehát a „kognitív outputtal”¹⁵ méri, ezek az iskolák azonban a helyzetükből fakadóan a pedagógiai hozzáadott érték értelmezésében és értékelésében lennének érdekeltek, ennek mérésére viszont nagyon kevés eszköz áll rendelkezésre. Az öndefiníció azért is konfliktusos lehet, mert esetleg a hallgatólagos társadalmi normákkal szemben kell meghatározniuk a saját céljaikat, prioritásokat a fejlesztési feladatok között. És ebben a tekintetben nem csak az a döntő, hogy a korábban említett „szemléleti inga” folyamatos kilengései miatt a magyar pedagógiai közéletben és oktatáspolitikában még mindig nem jutott nyugvópontra a tudás vs. képesség vita, hanem arról is, hogy ezekben az iskolákban a személyiségfejlesztés és a társadalmi szocializáció egyes szakaszokban fontosabb fejlesztési cél lehet, mint a szakmai tudás kialakítása. Ehhez ráadásul sok esetben szociális kötelezettség is hárul, hiszen a pedagógiai fejlesztéseket szociális munkával is terheli a tény, hogy a társadalom peremére szorult iskolázatlan és szegény, sok esetben már több generáció óta munkanélküli szülők nehezen vonhatók be a gyermekeik tanulási folyamatába. A helyzetet súlyosbítja a magyarországi cigányság helyzetének megoldatlansága is, tehát a társadalmi integráció, az előítéletesség, a kölcsönös bizalmatlanság problémája.

Elemzési és kutatási kompetenciák

Mindenféle fejlesztés alapja a kiinduló állapot szakszerű feltárása, ugyanakkor az ehhez szükséges rutin általában hiányzik a tanárok mindennapjaiból. Az iskolafejlesztés során két területen van szükségük a résztvevőknek kutatási és elemzési készségekre, egyrészt a kiinduló állapot és a rendelkezésre álló erőforrások szakszerű feltárásához, másrészt a pedagógiai kísérletek eredményeinek professzionális értelmezéséhez.

Mivel a korábbi fejlesztések eredményeként minden iskolában sok erőforrás áll rendelkezésre, a kiindulópont egyfajta „önkutatás”, adatgyűjtés és helyzetfelmérés lehet. Egyrészt minden iskolában elérhető sok statisztikai adat a tanulók összetételéről és eddigi eredményeiről, a kompetenciamérések és egyéb kutatások eredményeiről, ezek alapos és szakszerű elemzése fontos gondolatokhoz segítheti a résztvevőket. Ezen túlmenően fel kell tárnunk, hogy milyen korábbi projekteredmények és tapasztalatok születtek, milyen végzettségek, tanulmányok és szakmai tapasztalatok vannak a tantestületben, és hogy kiket lehet bevonni a fejlesztésbe az iskola környezetéből. Ezen túlmenően érdemes a tantestületnek a saját pedagógiai kultúrájáról, attitűdjeiről, elvárásairól, az előítéletességről is minél több információt szerezni, hiszen ebből pontosabb kép alakulhat ki a belső erőforrásokról vagy a problémás területekről.

A munka elfogadása szempontjából fontos, hogy a pedagógiai fejlesztés az osztálytermi szinten is érzékelhetően történjen, tehát a folyamat során jelenjenek meg új módszertani elemek, tanításszervezési módok, értékelési eljárások, ezeknek a hatását pedig értelmezni és szükség esetén korrigálni kell. Ehhez az akciókutatás eszköztára használható jól: világos probléma- és célmeghatározások alapján új lehetőségek gyűjtése, majd tervezett formában kipróbálása, az eredmények rögzítése vagy megfigyelése és szakszerű elemzése.¹⁶

¹⁵ *Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen...* 2007, 17.

¹⁶ Vö. BABBIE 2003.

Tervezési és módszertani kompetenciák

Az iskola öndefiníciójának része, hogy a tantestület távlatos célokat fogalmaz meg, a lehető legvilágosabb képet alkotva arról, hogy mit akarnak elérni a tanítványaikkal közép- vagy hosszú távon. A fő fejlesztési célok árnyalása alapján a tanároknak a konkrét tanítási szakaszok tantárgyi céljait is meg kell fogalmazniuk. S bár nyilvánvaló, hogy a pontos és árnyalt célmeghatározás az alapja a tanulók fejlesztésének, ezen a területen általában nehézségeik vannak még a nagy tapasztalattal rendelkező tanároknak is. A leggyakoribb probléma, hogy valós tanulási célok helyett a tanulási tartalom, a „leadandó anyag”, tehát a tanár tanítási céljai jelennek meg, vagy a célok nem elég konkrétak és részletesek ahhoz, hogy azokra fejlesztési folyamatot vagy mérést lehessen építeni. A Magyar Képesítési Keretrendszer fejlesztéséhez kapcsolódóan¹⁷ megjelent a magyar pedagógiai szakirodalomban a tanulási eredmény (learning outcomes) fogalma is. A tanulási eredmény vagy tanulási cél elnevezés mögött az a szemléleti háttér húzódik, hogy a tervezés során a tanárnak nagy részletességgel meg kell határoznia, hogy milyen tudással, képességgel, attitűddel kell rendelkeznie a tanulónak az adott tanulási szakasz lezárásakor, és a tanítási folyamat tervezését ebből kell levezetnie. Kétségtelen tény, hogy ebből a szempontból a jelenleg érvényes tantervek sem következetesek: a tanulási eredmények helyett sokszor tanítási tartalmakat fogalmaznak meg.

Ha a tanár a tanulók fejlesztésére törekszik, akkor azok szükségleteiből kell kiindulnia. Ehhez azonban tudomásul kell venni, hogy a tanulók különbözőek, és mindenki számára más eszköz vagy út jelenti a fejlődést, különböző az érettségük, a szocializációjuk, az adottságaik, nem egyforma a szociális háttérük, és eltérőek a tanulási szokásaik, technikáik. Az egyéni fejlődés támogatása csak úgy lehetséges, ha a tanár különböző tanulási utakat tud lehetővé tenni. A feladatfejlesztés tudatossá tétele abban segíti a tanárokat, hogy pontosabban és célszerűbben tudjanak egymásra építeni különböző tanulói tevékenységeket, hogy lehetővé tudják tenni a tanulást a különböző intelligenciákkal rendelkező tanulók számára is.¹⁸ A konvencionális feladatok általában a nyelvi intelligenciával rendelkező tanulóknak kedveznek, általában kevesebb lehetőséget kapnak azok a tanulók, akik könnyebben tanulnak mozgással, vizuális ábrázolással vagy másokkal beszélgetve.

Mivel a kultúraváltás alapja, hogy az osztálytermi szinten is jelentős változás jöjjön létre, a tanári munka lényegi eleme a nyitott, együttműködésen alapuló, a tanulói autonómiát és a tevékenység alapú oktatást segítő tanulási módszerek, feladattípusok adaptálása, tehát olyan tevékenységformák alkalmazása, amelyek tekintettel vannak arra, hogy a tanulás a tanulóban létrejövő aktív és konstruktív folyamat, amely elképzelhetetlen tanulói autonómia nélkül.

Fejlesztő attitűd az értékelésben

A kultúraváltás lényegi eleme, hogy a tanár elemző, értékelő módon viszonyuljon a tanulóhoz, a tanulási folyamathoz, a tanártársaihoz, a szülőkhöz, de önmagához is. A várható eredmény szempontjából nagyon fontos, hogy az értékelés során egyértelműen

¹⁷ TEMESI 2011.

¹⁸ Vö. GARDNER 1993.

pozitív attitűd jelenjen meg a tanuló irányában, a kollégákkal és a szülőkkal folyó kommunikációban és önmagával szemben. A fejlesztés lényegi eleme a pozitív értékelési kultúra felépítése, szemben a hibakultúrával és a hibáztatással.

A tanulók értékelése során a hagyományos büntető, hibákkal szembesítő, másokhoz hasonlító értékelési módszerekkel szemben áll egy olyan értékelési kultúra, amely az értékelés fejlesztő hatására épít, az értékelésben leginkább a tudatosság és az önállóság erősítésének lehetőségét látja.¹⁹ Ennek az alapja az az elgondolás, hogy az önálló, a saját szükségleteknek megfelelő tanulási utak kialakításához részletes és alapos, a tanuló számára értelmezhető visszajelzések kellenek a megtett útról. Ez a tanári oldalról átgondolt, megtervezett, valóban motiváló értékelési eljárások rendszerét jelenti, amelyben a tanuló fejlődésének, a befektetett munkának, az eredményhez vezető folyamatnak az értékelése is megjelenik, nem csak a pusztán eredmény összehasonlítása a normával. A fejlesztő értékelés alapelveinek érvényesítése a tanulók értékelésében nemcsak sok tanári munkát jelent, de ebben a tekintetben erősen meg kell küzdeni a társadalmi berögződésekkel is, egy egész tantestület vagy annak jelentős része azonban hatékonyabban és következetesebben tud fellépni.

A pozitív hibakultúrának nincs nagy hagyománya a magyar társadalomban, ezért kiemelten kell foglalkozni azzal, hogy a tantestület a közös munka során milyen kommunikációs szabályok és normák szerint tud hatékonyan működni. A fejlesztés elengedhetetlen része egymás tevékenységének elemzése, hiszen közös tananyagfejlesztések folynak, és az eredményeket kölcsönös óralátogatással támogatják. A tanároknak meg kell tehát tanulniuk, hogy világosan ki tudják fejezni az ellenérzésüket és a kritikájukat, ám az is fontos, hogy a másik munkájának értékelése során érvényesüljön a perspektivikus megközelítésmód, amely nem a múltbeli hibákra koncentrálna, hanem arra, hogy mi sikerült jól, és min lehet még változtatni.²⁰ A kollegiális segítség, a (kollégák számára) nyitott osztályterem alapfeltétele egy ilyen fejlesztésnek, ám tekintetbe kell venni, hogy a tanároknak a túlterheltségük és az izoláltságuk miatt nincs tapasztalatuk a kölcsönös hospitálásban rejlő lehetőségek kiaknázásában vagy a közös tananyagfejlesztésekben, továbbá a meglévő tanítási anyagaik megosztásában.

A pozitív hibakultúra az önreflexióban is nagyon fontos, és ez a projekt egészét átfofogó fejlesztési területhez vezet bennünket: ilyen komoly váltáshoz szükség van magabiztosságra, bizalomra, őszinteségre és felelősségvállalásra. A folyamatot tehát végig kell kísérnie egy személyiségfejlesztésnek és közösségfejlesztésnek is, kezelni kell a tantestületben működő csoportdinamikát, az intenzív közös munka során törvényszerűen fellépő feszültségeket. Ha a munka középpontjában az a cél áll, hogy az önállóság, a felelősségvállalás és az együttműködési készség erőteljesebben jelenjen a tanulói oldalon, akkor ennek alapfeltétele ugyanez a tantestület oldalán is. Minden műhelyfoglalkozás, közös munka megtervezése során pontos és átgondolt módszertani előkészítésre van szükség: a tanároknak meg kell élniük a nyitott módszereket, meg kell érezniük, hogy milyen felelősséggel, nehézséggel és örömmel jár a tanulói oldalról az autonómia. Közben arra is gondolni kell, hogy a tanári foglalkozásnak ma Magyarországon viszonylag alacsony a presztízse, ezért sok frusztráció lehet a tantestületben, általános

¹⁹ LÉNÁRD–RAPOS 2009.

²⁰ Vö. ZIEBELL–SCHMIDJELL 2012.

továbbá a jelentős leterheltség, tehát a részt vevő tanárok énképén is dolgozni kell, hiszen csak így érhető el, hogy örömmel és motiváltan éljék meg a fejlesztéssel kapcsolatos többletmunkát.

Az eddigi tapasztalatok alapján foglalkozni kell a szülők bevonásával és a tanulók kulturális háttérének megértésével is. Mivel a rosszabb szociális háttérű tanulókkal dolgozó iskolák tapasztalata szerint a társadalom peremére szorult, valós célokkal többnyire nem rendelkező szülők nehezen vonhatók be a gyerekeik tanulási folyamatába, nem feltétlenül értékelik a tudást, ezért nem tudnak támogató partnerként megjelenni az iskolai életben, ráadásul a cigány családok kulturális háttere másféle nevelési elveket és normákat jelent, és ezeket a tanároknak kell megismerniük.

Jól beazonosítható, hogy mely területeken van szükségük a tanároknak továbblépésre, fejlődésre. Az természetesen mindig a konkrét iskola adottságaitól függ, hogy ebből mennyit tudnak belső továbbképzésekkel megoldani, és mihez van szükségük külső segítségre. Fontos szempont azonban, hogy ez a fejlesztés túllépjen a részben eddig is meglévő, egyes pedagógiai részterületekre vonatkozó továbbképzéseken. Elvileg elképzelhető lenne, hogy a közösség az említett pedagógiai részterületeken folyamatosan fejlődik, és a részt vevő tanárok lépésről lépésre alakítják át a saját gyakorlatukat, ám ennél ebben a helyzetben gyorsabb és radikálisabb megoldásra van szükség. A reformokban elfáradt, nem is egyformán motivált tanárok, valamint a tanulók számára is egyszerűbb a folyamat, ha sikerül találni néhány olyan módszertani elemet, amely a napi tanítási gyakorlatra gyorsan és egyértelműen hat. Más projektek tapasztalata is bizonyítja, hogy minden résztvevő számára világosnak kell lennie annak, hogy az iskolafejlesztés a tanítás azonnali megváltozásában jelenik meg.²¹ Érdemes tehát áttekinteni, hogy milyen megoldásokat alkalmaztak különböző iskolák, amelyek hasonló helyzetbe kerültek.

Más iskolafejlesztési modellek tanulságai

Olyan komplex fejlesztésre törekszenek a programban érintett iskolák, amely lehetőséget teremt a hátrányos helyzetű, többnyire roma tanulók szociális és kommunikatív kompetenciáinak fejlesztésére, az alapvető tanulási stratégiák kialakítására, tehát a társadalmi integrációjuk alapjainak megteremtésére. Az alkalmazott módszereknek ezt kell szolgálniuk, továbbá alkalmasnak kell lenniük a perifériára szorult tanulók státuszának megváltoztatására, és a cigányok elleni előítéletek kezelésére. Olyan pedagógiai fejlesztések tanulságait érdemes tehát áttekinteni, amelyek hasonló célcsoporttal és problémákkal szembesültek.

A kulturálisan és nyelvi heterogén tanulói körrel folytatott pedagógiai munka évtizedek óta nagy kihívást jelent az Egyesült Államokban, illetve Európa gazdagabb, ezért a migrációban erősen érintett országaiban. Ezekben a pedagógiai kísérletekben mindig valamilyen kooperatív tanulási módszer jelenik meg központi elemként, hiszen ez tudja biztosítani a szociális és a nyelvi kompetenciák folyamatos fejlesztését, a tanulók hátrányainak kiegyenlítését. A legalapvetőbb módszert Kagan írta le.²² A kooperatív tanulás során a tanulók folyamatosan kooperatív csoportokban dolgoznak, a heterogén

²¹ ECKART et al. 2005, 51.

²² KAGAN 2001.

csoportok nem egy feladatra állnak össze, hanem hosszú ideig, akár hetekig is együtt maradnak. A munka alapja, hogy a tanulók egymást is tanítják, így folyamatosan változtatják a tanári és tanulói pozíciót. A tanár a tananyagot részekre bontja, és ehhez csoportokban feldolgozható feladatsorokat készít, a tanuló tehát a feladatok segítségével először megtanulja a tananyagot (egyénilag és párban), majd tanító szerepkörben átadja az új ismereteket a (csoport)társainak. A szociális ismeretek meglétét nem feltételezik, hanem azt is közvetlenül tanítják a feladatok során, tehát nagyon pontosan rögzítik a feladatok elvégzéséhez szükséges lépéseket és a csoportmunkához szükséges szerepeket. Ebben a tanulási formában az egyén nem csak önmagáért, hanem az egész csoportért felel, továbbá nem csak a feladat, hanem a folyamat is hangsúlyos az értékelés során, melynek alapja sem elsődlegesen a közös produktum, hanem a csoportban részt vevő egyének dokumentálható fejlődése.²³ A kooperatív tanulás következetes alkalmazása valószínűleg nagyon komoly előkészítést igényelne, hiszen ebben a modellben a teljes tanulási szakasz együttműködésen alapuló feladatok sorozatává alakul, továbbá mindenképpen megfontolandó, hogy az érintett iskolák egy részében már annyira magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya, hogy a heterogenitásban rejlő pozitívumokat nem lehet kihasználni. Kiemelhető azonban az erősen szabályozott csoportmunka mint alapelv, a szociális kompetencia folyamatos fejlesztése és a tanári és tanulói szerep cserélgetése.

Németországból is meg lehet említeni egy nagy hatású tanítási modellt, a Klippert-módszert.²⁴ A német iskolafejlesztési projektek azért használhatók jól, mert a jelentős migráció miatt a német közoktatás számára is a legnagyobb probléma a tanulók heterogenitása, tehát a jelentősen különböző kulturális, nyelvi és szociális háttérű tanulók egyidejű fejlesztése. Ráadásul a német iskolarendszer a magyarhoz hasonlóan korai szelekciót eredményez. Érdekes információ, hogy a német iskolafejlesztési projektek háttére többnyire a 2000-ben először lefolytatott PISA-kutatáshoz köthető, amelynek eredményei azt mutatták, hogy a német tanulók más országok eredményeivel összehasonlítva rosszabbul teljesítettek. A német közegben PISA-sokknak nevezett állapot komoly közös gondolkodást eredményezett az oktatási rendszer eredményességéről, és sok iskolafejlesztési kísérlet indult meg ezt követően.

Több német iskolafejlesztési projekt támaszkodott a Klippert-módszere, amelynek középpontjában a tanulók önálló tanulásának és a tanulási módszereiknek a fejlesztése áll. A tanulókkal következetesen, fokozatosan, kis lépésekben megismertetnek önálló tanulási módszereket, az egészen apró részletekig kidolgozva: szövegfeldolgozási technikák, kérdéstechnikák, könyvtárhasználat, munkamegosztás csoportmunkában stb. (A módszer lényege, hogy egy kvázi „módszerkatalógusból” dolgoznak a tanárok.) A tanulók fejlesztésének fő célja tehát három területen jelenik meg: (tanulás)módszertani, kommunikatív és együttműködési kompetenciák. A tanárok komoly együttműködéssel döntenek el, hogy ezeket a tantárgyak fölött álló és a tantárgyakat összekötő fejlesztési célokat mikor, milyen ütemezésben vezetik be. Vannak olyan tréningnapok, amikor a tantárgyi kereteket meghaladóan csak a tanulási módszerekre koncentrálnak dolgozni a tanulókkal, majd ezeket a módszereket a tantárgyi tartalmak elsajátításához is használ-

²³ KAGAN 2001.

²⁴ KLIPPERT 2000.

ják. A tanulási kultúra megváltoztatása a legfontosabb cél, és az a kiindulási pontja a fejlesztési modellnek, hogy ha a tanuló önállóvá válik, az tehermentesíti a tanárt, hiszen egyrészt kisebb a felelősség rajta, másrészt a munkát is megoszthatja a tanártársakkal (közös tananyagfejlesztések, közös tervezés).²⁵ A módszer bevezetése Németországban is szakmai vitákat váltott ki, nagy hátránya ugyanis, hogy a tanítási tartalom helyett a módszerre koncentrálnak. Átemelhető belőle azonban a fejlesztés „hólabdaszerű” elve, amely számos német iskolai kísérlet alapján működőképes: a pedagógiai fejlesztés nagyon konkrétan az osztálytermi szintről indul, bizonyos módszereket kezdenek el alkalmazni a tanárok, amelyek az önálló tanulást és az együttműködést fejlesztik. Ahhoz, hogy ezt működtetni tudják, „tanuló iskolává” kell válniuk, és ez kihat az egész tantestületre, mert a tanárok munkájára is az önállóság és az együttműködés lesz jellemző. A mi projektünk számára tanulságos lehet az is, hogy ez a munka a tanulók fejlesztésének céljaiból indul ki, amelyeket azonban először a tantárgyaktól függetlenül fogalmazzunk meg.²⁶ Tehát először a tanulók szociális kompetenciáihoz és alapkészségeihez igazodva fogalmazzunk meg fejlesztési célokat, majd ezekhez kapcsoljuk a tantárgyi célokat, továbbá tantestületi szinten megegyeznek a célokhoz vezető út fő jellemzőiben.

Egy ehhez hasonló modellre az Észak-Magyarország régióban van egy már működő, eredményes példa. Az amerikai Stanford Egyetem által kidolgozott Complex Instructions Program alapelvét több magyar iskolában is használják, a magyarul KIP-nek nevezett programot először a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában valósították meg.²⁷ Alapelve a Klippert-módszeréhez hasonló, ám sokkal szabályozottabb. A tanórák 20%-ában olyan munkaformát alkalmaznak minden tantárgyban, amely tanulói aktivitáson alapul, erősíti a tanulók önállóságát, kommunikációs és kooperatív készségeit. Ebben a modellben egyetlen, pontosan leírható módszert (feladattípust) használnak: a tanulók rövid bevezető után egy közös csoportfeladatot kapnak, amelyben meghatározott (és folyton változó) szerepek szerint kell részt venniük, majd egy valaki beszámol az eredményről az egész osztálynak. Ezt követően mindenki személyre szabott, önálló feladatot kap, amelynek megoldásához használnia kell a csoportban elvégzett feladat eredményeit. Az alkalmazott módszer szigorú szabályrendszer szerint történik, amit a tanulók jól ismernek. (Hogyan osztják el a szerepeket? Mi a feladatuk az egyes szerepeket betöltőknek? Hogyan segíthetnek egymásnak? stb.). A tapasztalatok alapján a módszer alkalmazása növeli a tanulói motivációt, erősíti a tanulók kommunikációs és szociális képességeit, és lassítja a hátrányos helyzetűek leszakadását. A hatásmechanizmusa valószínűleg a Klippert-modell alkalmazásához hasonló. Ahhoz ugyanis, hogy a tanárok egyáltalán alkalmazni tudják a módszert, meg kell indulnia a tantestületben egy közös gondolkodásnak, tananyagfejlesztésnek, kölcsönös óramegfigyelésnek, kollegiális segítségnek. Mivel a tanárnak egy adott témához, célhoz kell több párhuzamos csoportfeladatot, továbbá a tanulók egyéni fejlesztési igényeit figyelembe vevő egyéni feladatokat kitalálnia, ez a munka komoly tervezési, elemzési, tananyag-fejlesztési képességeket igényel a tanártól. A módszer alkalmazása ezenkívül osztálytermi szinten megkívánja a tanártól, hogy sokféle módon tudja diagnosztizálni a tanulókat, hiszen a

²⁵ Vö. KLIPPERT 2000.

²⁶ ECKART et al. 2005, 51.

²⁷ K. NAGY 2012.

tanulók alapos ismerete előfeltétele a csoportbeosztásnak, a különböző párhuzamos csoportfeladatok, valamint az egyéni feladat elkészítésének. Tehát a tanulói autonómia és együttműködés szigorú forszírozása ebben a modellben is iskolafejlesztő elemmé válik, a tanításban egyértelműen megjelenik a tanulóközpontú szemlélet, hiszen nem lehet másképp alkalmazni a módszert, és a tanárokat a legalapvetőbb területeken fejleszti a kihívás. A KIP alkalmazására felkészítő továbbképzés a régióban jól elérhető, van hospitációs lehetőség ezen az alapelven működő iskolákban, a projektben részt vevő tantestületek választhatják tehát ezt a modellt is.

A három leírt módszerben sok közös vonás van, amelyek a projekt szempontjából fontosak lehetnek. A fejlesztést valamilyen osztálytermi lépéssel, változtatással kezdik, és ez indítja el a tanári hatást: a megváltozott helyzetben a tanároknak is alapvetően változtatniuk kell a munkaformájukon és az attitűdjeiken. A tanulói önállóság és együttműködés megvalósításához automatikusan szükségessé válik a tanári autonómia és együttműködés, és jó eséllyel „tanuló iskolává” válik a tantestület érintett része. Ez jelentheti a készülő fejlesztés kiindulópontját. Mivel az érintett iskolákban a tanulók szociális kompetenciái jelentik a legnagyobb problémát, mindenképpen kooperativitást és autonómiát igénylő módszereket kell választani. A KIP példája mutatja, hogy ez lehet egyetlen jól körülhatárolható módszer is, míg a Klippert-módszerben többféle módszer (feladattípus) kombinációja jelenik meg. Nyilvánvaló, hogy ha az iskola egy módszer mellett dönt, az megkönnyítheti az átállást, ez viszont éppen a leginnovatívabb tanárok számára problémát is jelenthet. Az új módszer(ek)kel, alapelvekkel kapcsolatban fontos, hogy a tanulónak ezek alkalmazását következetesen és apró lépésekben meg kell tanítani. A módszerek kivitelezésekor elsődleges szempont a tanulók státuszkezelése: szabályozott szerepekkel és feladatkörökkel kell operálni, fontos, hogy mindenki kerülhessen vezető helyzetbe, és az is kommunikációra kényszerüljön, aki inkább a háttérben maradna. A differenciált feladatok alkalmazása miatt a tanulók megismerése, megértése, diagnosztizálása a tanár egyik legfontosabb feladata, olyan tanulókra is koncentrálnia kell, akik egyébként a perifériára szorúlnak. Ha a rendszert elkezdik működtetni, akkor megkerülhetetlen az értékelési eljárások újragondolása is.

Egy iskola életében jelentős változást jelent, ha valamilyen alapvetően új módszertani, szervezési vagy értékelési elemet vezetnek be. Adódik tehát a kérdés, hogyan történhet ez a gyakorlatban? Ehhez is felhasználhatók mások tapasztalatai. Mivel a Klippert-módszert több iskolában bevezették, ezzel kapcsolatban is olvashatók tanulmányok, szervezési szempontból hasznos lehet az egyik projekt leírásából származó alapelv.²⁸ A felelősségek megosztását és a konkrét munkát azzal támogatták, hogy a projekt működtetésére tanári csoportokat hoztak létre, amelyek különböző feladatköröket kaptak, ezek az „osztálycsoport” (nagyobb iskolákban „évfolyamcsoport”), a „tantárgyi csoport”, az „irányító csoport” és a „menedzser csoport”.

A „évfolyamcsoportban” vagy „osztálycsoportban” azok a tanárok vesznek részt, akik az adott osztályban vagy évfolyamon tanítanak, és elkezdik használni az új módszert, programot. A feladatuk annak a közös megtervezése, hogy az adott módszerek milyen eloszlásban és ütemezésben jelennek meg a tanulók életében, a módszerek tanulási szakaszában ügyelnek a progresszióra, így biztosítva, hogy a tanulók fokozatosan

²⁸ ECKART et al. 2005.

tanulják meg az új szabályokat. Ebben a körben foglalkoznak azzal a fontos kérdéssel is, hogy az általános fejlesztési célokat hogyan lehet a tantárgyi célokkal összehangolni. Tantárgyközi vagy tantárgyak fölötti aktivitások esetén (módszertani nap, projekthét) ezeket is pontosan kitalálják, megszervezik.

A „tantárgyi csoportba” az azonos tárgyat tanító tanárok tartoznak, illetve közülük azok, akik részt vesznek a munkában. Ennek a csoportnak konkrét tananyagfejlesztő feladata van leginkább. Egyrészt közösen dolgoznak azon, hogy a tantárgyak tanításának módszertanában uralkodó szakmai evidenciákat hogyan lehet megváltoztatni, másrészt párokban vagy triókban tananyagokat, konkrét feladatokat fejlesztenek. Ha az iskola 2-3 workshopot szervez egy tanévben, ahol a tanárok a megállapodásoknak megfelelő alapelvek szerinti tananyagokat (feladatokat) fejlesztenek intenzív pár- vagy csoportmunkában, majd ezt mindenki számára hozzáférhetővé teszik, akkor rövid idő alatt is komoly mennyiségű anyag jöhet létre.

Megfontolandó ötlet, hogy az említett német projekteknél a „menedzsercsoport” mellett, amelybe az iskolavezetés tartozott a szokásos feladatkörrel, választottak egy „irányító csoportot” is abból kiindulva, hogy az iskolavezetés annyira elfoglalt az iskola működtetésével, hogy a pedagógiai fejlesztés koordinálásával mások foglalkoztak. Ez a csoport koordinálja az összes csoport munkáját, ellenőrzi a távlatos célok és a konkrét célok összefüggéseit és megvalósítását, foglalkozik a munkához szükséges továbbképzések megszervezésével, és intézi a kommunikációt a szülőkkel, a gyerekekkel, a fenntartóval.²⁹ Érdekes tapasztalata volt az adott projektnek, hogy az irányító csoport tagjait választották, időnként cserélték, de igyekeztek a folyamatosságot azzal biztosítani, hogy legalább két évig maradjanak tagok ebben a csoportban.

Az iskolafejlesztés lehetséges módszertana

A magyar sajátosságok és igények, valamint a különböző fejlesztési projektek tapasztalatai alapján körvonalazható, hogy milyen lépésekben épülhetne fel az iskolafejlesztési projekt az érintett iskolákban. Az eddigi fejezetek alapján pedig összefoglalható, hogy milyen fő szempontoknak kell megfelelnie a projektnek.

Az érintett iskolákban sok olyan tanuló van, akiknek a szociális kompetenciáját kell fejleszteni, ezért a pedagógiai innováció fő célja, hogy alapvetően a tanulók önálló tanulási módszereit, kooperatív és kommunikációs képességét fejlessze, tantárgyakat összekötve és tantárgyakon túlmutatva. Ezt az alapvető célt úgy érik el az iskolák, hogy valamilyen központi módszertani elvet érvényesítve osztálytermi változást idéznek elő, és erre épül a pedagógiai kultúraváltás a tanításukban, az értékelési rendszerükben, a szervezeti működésükben és a külső kapcsolataikban. A konkrét módszertani újítás egy vagy több nyitott tanítási módszer kombinációja, amely tantárgyi szinten, de összehangoltan jelenik meg a tanulók életében. Magának a módszernek vagy módszereknek a kiválasztásában az iskola dönt, esetleg kipróbálások segítségével, és már maga ez a döntési folyamat is komoly fejlesztő hatással bírhat a tantestületre. A bevezetés több lépcsőben történik, először csak egy-egy osztályban, lehetőséget hagyva így a tanároknak arra, hogy autonóm módon döntsenek arról, hogy melyik fázisban kapcsolódnak be a munkába. Az is lehetséges, hogy először az adott osztályokban sem vezetnek be minden

²⁹ ECKART et al. 2005, 53.

tantárgyból a módszert, de mindenképpen jellemző mértékben meg kell jelennie az új elemnek a tanulók életében. Erre a módszertani, szemléleti innovációra ráépíthető egy olyan szakmai együttműködés az iskolán belül (pl. tananyagfejlesztés, kölcsönös hospitáció, közös elemzések), amely önmagában is fejlesztő hatású, alapvetően megváltoztatja a tanárok szokásait és attitűdjeit. Ezt kiegészítik a továbbképzések és műhelyek, amelyek építenek a tantestületben meglévő korábbi tudásra, képzettségekre, valamint korábbi projektek, továbbképzések eredményeire. Szükség esetén külső előadókat és trénerket is bevonnak. A szakmai támogatók egyrészt pedagógiai elméleti tudással segítik az iskolát, megfigyelőként, „külső szemként” támogatják az útkeresést, másrészt a csoportdinamikai folyamatokat segítik. A „tanuló iskola” a szervezeti modelljét is átalakíthatja. Fontos, hogy a bevezetés során már gondoljanak a pedagógiai fejlesztés fenntarthatóságra, tehát találjanak megfelelő eszközrendszert a folyamatos működtetéshez és az eredmények ellenőrzéséhez. A bevezetés egyes szakaszai természetesen igazodnak a projektek lebonyolításának szokásos lépéseire.

a) Előkészítő szakasz

A munka megkezdésekor arra van szükség, hogy minél egyértelműbb és őszintébb adatok álljanak rendelkezésre az iskola helyzetéről, valamint a tantestület céljairól. Az iskolának számba kell vennie és elemeznie kell minden meglévő adatot, minden rendelkezésre álló tudást, tapasztalatot, ez alapján érdemes SWOT-analízist készíteni. Az ehhez kapcsolódó pedagógiai beszélgetések során fontos, hogy megtalálja a tantestület, hogy az öndefinícióhoz kapcsolódó kérdésekben, a pedagógiai céljaikat illetően mennyi közös pontot tudnak találni, milyen vízióik vannak az iskoláról, mit akarnak elérni a következő 2-3 évben. Csak a szakszerű helyzetelemzés alapján lehet a munkát megtervezni.

b) Tervezési szakasz

Az elemző munkát a konkrét változások elindításának megtervezése követi. A legfontosabb döntés, hogy milyen módszertani elemekkel indítják el a változást, tehát hogy jelenik meg az újdonság osztálytermi szinten. Hasonlóan fontos kérdés, hogy a bevezetést hol kezdik el, melyik évfolyamokkal, osztályokkal, a tanárok közül kik vállalják, hogy az első körben beszállnak a munkába. Elképzelhető, hogy ezek a döntések összefolynak, és a vállalkozó szellemű tanárok egy-két módszertani elvet ki is próbálnak egy-egy osztályban, és a kipróbálás eredményét felhasználják a döntésben.

E szakasz fontos eleme, hogy a tervezésnek a tanulók fejlesztésére vonatkozóan is meg kell valósulnia, tehát nagyon pontos és részletes tanulási, fejlesztési célokat kell rögzíteni, először a vizionált szakasz végére, tehát kb. két tanévre. Érdemes először a tantárgyakat összekötő vagy tantárgyak fölötti elemekkel kezdeni, például elemi kommunikációs és kooperációs technikák, tanulásmódszertani tudás és készségek, autonómia és felelősségvállalás, motiváció, attitűdök. Ezek figyelembevételével lehet a rövidebb távú tantárgyi fejlesztési célokat konkretizálni.

Ebben a szakaszban nagyon konkrét kérdésekben kell döntenie a pontos helyzet figyelembevételével.³⁰

³⁰ ECKART et al. 2005, 75. nyomán.

- Kik vesznek részt a tantestületből? Kik dolgoznak együtt? Mikor, milyen gyakran lehet dolgozni?
- Milyen típusú találkozókra van szükség (megbeszélés, műhely, tréning stb.)? Milyen körben? Milyen gyakran?
- Ki koordinálja a tevékenységet? Ki gondoskodik az átláthatóságról?
- Ki, mikor és hogyan informálja a szülőket, a tanulókat, a fenntartót?
- Szükség van-e bármilyen további képzettség megszerzésére az iskolában? Ki szerzi meg ezt a képesítést? Ki helyettesíti azt, aki beiratkozik valamilyen képzésre?
- Mikor érdemes az elért eredményeket ellenőrizni? Milyen módszerrel lehet a köztes eredményeket ellenőrizni?

c) Lebonyolítás, megvalósítás

A tervezési szakasz átvezethet a megvalósításba, amely az elején biztosan kísérletező fázist jelent sok reflexióval és önreflexióval. Ezen a ponton meg kell indulnia egy komoly belső kommunikációnak, szakmai csoportokat kell alakítani. Ezekben világos feladatokat kell kitűzni, pontos feladatmegosztással. A közös munka kiindulópontja mindenképpen sok részletkérdés megbeszélése lehet, hiszen ezekkel lehet megteremteni a közös alapokat. Beszélgetni kell a tantárgyak izoláltságának megszüntetéséről, a differenciálásról, a fegyelmezésről, a tanórai módszerekről, az értékelésről.³¹

- Hogyan válhat a tanulók számára világossá a tantárgyi tartalmak közötti kapcsolat?
- Milyen szervezési módszerekkel lehet a tantárgyi izolációt részben feloldani?
- Mennyire hasonló a tanárok véleménye az egyes tanulók teljesítményéről?
- Milyen tapasztalatai vannak a tanároknak a leszakadók fejlesztéséről?
- Milyen alapvető értékeket akarnak közvetíteni?
- Milyen módszereket/feladattípusokat érdemes alkalmazni?
- Hogyan lehet a módszertani repertoárt bővíteni?
- Kell-e új eszköz az alkalmazandó módszerekhez, kell-e változtatni az iskola, az osztályterem berendezésén?
- Milyen alapvető elképzelései vannak a fegyellemmel kapcsolatban az egyes tanároknak?
- Milyen konszenzust lehet kialakítani a fegyelmezéssel kapcsolatban?
- Milyen közös alapelveket lehet az értékeléssel kapcsolatban megfogalmazni?
- Hogyan lehet a tanárok különböző elképzeléseit úgy kezelni, hogy a tanulók számára mégis egységes legyen a kép?

Az első próbálkozások során a tanárok kölcsönös segítségnyújtását is meg kell tervezni. Érdemes átgondolni, hogy az órarendbe hogyan illeszhető be a hospitáció, ki kitől fogadja el a kollegiális segítséget, a kísérletezés melyik fázisában van szükség külső megfigyelőre. Bizonyos órákról esetleg felvételt lehet készíteni, hiszen ezek kiértékelése sokat segíthet a közös alapelvek kialakításában.

³¹ ECKART et al. 2005, 93–95. nyomán.

Fontos kérdés, hogy ki, mikor és milyen formában tájékoztatja a tervezett változtatásokról a tanulókat, a szülőket, a fenntartót. Esetleg foglalkozhat egy külön csoport a szülők bevonásának kérdésével, ehhez is érdemes működő modelleket keresni és kipróbálni.

Az is komoly megbeszélést igényel, hogy a tervezett fejlesztési célok megvalósulását mikor és milyen módon lehet ellenőrizni. Ebben a kérdésben nem csak az az alapvető kérdés, hogy mi mérhető egyáltalán a kitűzött fejlesztési célok közül, hiszen éppen a szociális kompetenciák, a motiváció, a felelősségvállalás olyan területek, amelyeken a hagyományos mérési eszközökkel és módszerekkel nem nagyon lehet operálni. De azt is el kell dönteni, hogy a projekt melyik szakaszában érdemes visszatekinteni, és a folytatásra vonatkozó döntéseket hozni. Érdemes előre elgondolkodni azon, hogy milyen feltételek teljesülése esetén gondolják sikeresnek a változásokat, vagy milyen kritériumok alapján kell jelentős módosításra gondolni.

A folyamat közben fontos szempont a csapatépítés és a tantestület autonómiájának, továbbá a pozitív attitűdöknek az erősítése. Természetesen szakmai területek is vannak, ahol tovább kell fejlődniük a tanároknak. Ki kell alakítani a továbbképzésekkel és tréningekkel kapcsolatos döntési mechanizmusokat, és olyan rendszert kell létrehozni, amely a tantestület teherbírásának megfelel. Fontos döntési pontok ebben, hogy milyen eszközökkel lehet továbbképzési igényt azonosítani, kiknek legyen döntési lehetősége, milyen iskolán belüli továbbképzésre van lehetőség, és mely területeken van szükség külső segítségre? A továbbképzések tervezésénél nagyon fontos, hogy a „learning by doing” alapelv érvényesüljön, hogy a tanárok minél több módszert megéljenek, de mégis minden egyes közösen eltöltött órának és napnak világos, mindenki számára értelmezhető célja és hozadéka legyen.

A munka elindításakor kicsi, fokozatos, de látható változásokra van szükség a napi tanításban, amelyet sok beszélgetésnek, tervezésnek és elemzésnek kell kísérnie, szigorúan figyelembe véve a tantestület terhelhetőségét és az egyes tanárok együttműködési hajlandóságát.

d) A fenntarthatóság biztosítása

Az új eszközrendszer kialakítása során mindenképpen foglalkozni kell azzal is, hogy távlatosan hogyan működtethető ez a pedagógiai innováció, tehát ki kell dolgozni az ellenőrzés és az önellenőrzés megfelelő rendszerét és eszközeit is. Ebben támaszkodni lehet a különböző minőségfejlesztési modellek eredményeire, amelyek lényege, hogy a különböző szemszögekből történő értékelések eredményeit vetik össze, például feltárják a tanulók és a tanárok véleményét a tanítási folyamatról, és a megegyezések és eltérések alapján döntenek a további lépésekről. Szükség lehet az iskolán belüli segítő célú ellenőrzésre is, a jól működő hospitációs rendszerrel és a folyamatos adatgyűjtéssel lehet biztosítani azt, hogy amennyiben beavatkozásra van szükség, azt valóban észrevegyék az érintettek.

További fontos előfeltétele a fenntarthatóságnak, ha átgondolt felelősség- és munkamegosztás alakul ki, bizonyos pozíciókban például cserélődnek a felelősök, vagy a tananyagfejlesztésben változó aktivitással vesznek részt a tanárok, így lehet tudatosan gazdálkodni a tanárok energiájával. Mindenképpen abból kell kiindulni, hogy többletmunkát jelent az innováció, és ezt ésszerűen be kell építeni a normál iskolai életbe, meg

kell osztani a terheket, vagy szükség esetén ki kell találni a többletmunka ellentételezésének módját.

Összegzés

Mivel a projekt elején tartunk, nyilvánvaló, hogy megvalósulási tapasztalatokról még nem eshet szó. Ez egy lehetséges elméleti modell csupán, amelyen az egyes iskolák igényeinek és szükségleteinek megfelelően lehet tovább dolgozni, vagy meg lehet vizsgálni más fejlesztési modellek alkalmazásának lehetőségét is. Az iskolák döntenek és választanak a számtalan lehetőség között, és a bevezetés intenzitásában is lehet különbség attól függően, hogy mennyire vállalkozó szelleműek az adott tanárok, mekkora terhelést bír el a tantestület. Az iskolafejlesztési modellek tanulsága alapján a „hólabda elv” olyan értelemben is működik, hogy a bátrabb vagy elszántabb tanárok kezdik a kísérletezést, majd szerencsés esetben mások is követik őket. Alulról induló fejlesztésről van szó, és ennek nagy előnye, hogy az érintettek saját döntésük alapján kezdik meg a munkát, ám előfordulhat az is, hogy egyes iskolák csak kevesebb energiát tudnak erre szánni, esetleg szerényebbek az igényeik. Számolni kell tehát azzal is, hogy különböző mértékű fejlődést érhetnek el az intézmények.

A pedagógiai kultúraváltásnak nagy a tétje. Természetesen elsődleges haszna siker esetén a tanítás eredményességének növekedése, tehát az iskola akut problémáinak kezelése. Járulékos haszna lehet a tanulók és ebből következően a tanárok közérzetének javulása. A legfontosabb azonban a fejlesztések lehetséges társadalmi következménye, azaz hogy olyan alapelveket lehet megvalósítani az iskolák mindennapjaiban, mint a szolidaritás és a tolerancia, az együttműködés és a felelősségvállalás, hogy az iskola kis társadalma élhetőbbé és demokratikusabbá válik, a résztvevők számára fontos értékek megjelenhetnek a mindennapjaikban. Ez a sikerélmény jelentősen növelheti az iskolában dolgozók és tanulók önértékelését, gondolkodását és nyilvánvalóan az iskola presztízsét is, a fejlesztés eredményének azonban mindenképpen kiemelkedő lehet a társadalmi haszna.

Irodalom

BABBIE 2003

BABBIE, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, 2003.

BÁTHORY 2001

BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest, 2001.

Comenius 2000

Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztő program kézikönyve. Budapest, 2000.
<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/kozoktatasi/comenius-2000-program>

CSAPÓ 2000

CSAPÓ Benő: *A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. Iskolakultúra*, 2000. 1. 75–82.

Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen...

Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen 2005–2007 zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements, zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache). Abschlussbericht vom März 2007. Budapest–Köln–Stuttgart, 2007.

ECKART–ENDLER–SCHMIED–SINGER 2005

ECKART, Wolfgang–ENDLER, Susanne–SCHMIED, H. B.–SINGER, Eva-Maria: *Pädagogische Schulentwicklung an Grundschulen. Konzept und Praxis*. Göttingen, 2005. <http://www.sachsen-anhalt.ganztaegig-ler-nen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20P%C3%A4dagogische%20Schulentwicklung.pdf>

GARDNER 1993

GARDNER, Howard: *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books, 1993.

HORVÁTH–LUKÁCS 2006

HORVÁTH Zsuzsanna–LUKÁCS Judit: A kétszintű érettségi vizsga. In: HORVÁTH Zsuzsanna–LUKÁCS Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Budapest, 2006, 11–38.

K. NAGY 2012

K. NAGY Emese: *Több mint csoportmunka. Munka heterogén tanulói csoportban*. Budapest, 2012.

KAGAN 2001

KAGAN, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest, 2001.

KERTESI–KÉZDI 2008

KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor: Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: BERNÁTH Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest, 2008, 15–25.
www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069

KLIPPERT 2000

KLIPPERT, H.: *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim–Basel, 2000.

LÉNÁRD–RAPOS 2009

LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra: *Fejlesztő értékelés*. Budapest, 2009.

MÁTRAI 2001

MÁTRAI Zsuzsa: Az oktatásfejlesztők nehézségei a rendszerváltás után. In: CSAPÓ Benő–VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest, 2001, 54–66.

NAGY 2010

NAGY József: *Az új pedagógiai kultúra*. Szeged, 2010.

NAHALKA 2011

NAHALKA István: A párhuzamosok már találkoztak. *Tani-tani Online*, 2011.
http://www.tani-tani.info/a_paruhuzamosok_mar_talalkoztak

ROLFF

ROLFF, Hans-Günther: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: BOHL, Thorsten–HELSPER, Werner–HOLTAPPLES, Heinz Günter –SCHELLE, Carla. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. 2010, 29–36.

SCHART–LEGUTKE 2012

SCHART, Michael–LEGUTKE, Michael: *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. [Deutsch lehren lernen 1.] Berlin, 2012.

SZIVÁK 2003

SZIVÁK Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, 2003.

TEMESI 2011

TEMESI József (szerk.): *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok*. Szakértői összefoglaló anyag. Budapest, 2011.

VASS 2003

VASS Vilmos: Az iskolai minőség mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 1. 36–46.

ZIEBELL–SCHMIDJELL 2012

ZIEBELL, Barbara–SCHMIDJELL, Annegret: *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. [Fernstudieneinheit 32.] Neu. Berlin, 2012.

AZ ÉRTÉKELÉSI KULTÚRA VÁLTOZÁSA

Kovácsné Duró Andrea

Az értékelési kultúra változásának szükségessége

A hazai iskolarendszer több évszázados története során a tanulásfelfogás jelentős fejlődésen ment át. Az ismeretátadást, a szemléltetést, a cselekvést, majd a konstruktivizmust előtérbe helyező paradigmák közötti hangsúlyeltolódások alapvetően meghatározták az értékelési kérdésekről való gondolkodást is. Az utóbbi évtizedekben e problémák hatóköre kibővült, a hagyományosan tanulóra irányuló tanári tevékenység egyre differenciáltabbá vált. Az oktatási rendszerek hatékonyabb működése iránti igény – elsődlegesen az elmélet szintjén – többszöri szemléletváltozáshoz vezetett. Megfogalmazódott az iskola világának teljes tevékenységrendszerét átfogó, folyamatos értékelés követelménye. A nevelési-oktatási folyamat komplex értékelésébe a program- és tanterv-, tankönyv- és taneszköz-értékelés, a tanári tevékenység megítélése is bevonódott. Ugyanakkor, mint minden soktényezős, nagy inerciájú rendszerben, az oktatásban is lassú, elhúzódó, fokozatosan végbemenő változásokról beszélhetünk, amelyek során az elméleti megközelítések csupán kiindulópontként, egyfajta útmutatóként szolgálnak a gyakorlati megújulás számára. Sokszor csak fáziskéséssel jutnak el a megvalósítás szintjére, ahol a teóriák az egyes egyének tudatán átszűrődve, transzformálódva, a személyes tapasztalatok által felülírva fejtik hatásukat. Az újszerű gondolatokat hordozó elméleti munkák így nem kizárólagos megtermékenyítői a gyakorlati tevékenységeknek. Ez utóbbiakat inkább az befolyásolja, hogy a pedagógusok általában, sokszor minden koherenciát nélkülözve, hogyan gondolkodnak a tanítás-tanulás teljes folyamatáról s benne saját szerepükről, feladataikról. Az ezekről vallott nézeteik ugyanis egyfajta értelmezési keretként döntő szerepet töltenek be az értékelés tárgyáról, funkciójáról alkotott elképzeléseikben; meghatározzák az általuk alkalmazott formák, módszerek, eszközök típusait. A fejlődés újabb irányát jelzi, hogy az oktatásban az ellenőrzés-értékelés tartalmának módosulása a minőségbiztosítási rendszerekhez kötődött. A minőség paradigmája a tanítástól a folyamatos tanulás, a fejlődést támogató értékelés irányába tolódott el. Mindezek alapján az értékelési kultúra változásáról beszélhetünk; legalábbis az elméleti munkák szintjén. Az említett átalakulások a napi pedagógiai gyakorlatban szintén újfajta megközelítési módot és adaptívabb reagálást kívánnak meg. Az elmélet és gyakorlat oly gyakran hangoztatott kettőssége azonban napjainkig ezen a területen még mindig fennmaradt; a praxisban széles körű, mélyreható változások nem vagy csak részlegesen valósultak meg. Mindezek tükrében nemcsak a problematikus kérdések továbbgondolása szükséges, hanem a képzés/továbbképzés megújítása: az alkalmazóképes tudás elsajátíttatásán kívül a szemléletformálásra való nagyobb hangsúly fektetése is. Az ambivalens érzések, a közömbösség vagy ellenállás leküzdésében a saját élményű, a gyakorlatra tett hatás szempontjából hosszú távon maradandó tapasztalatok szerzése kiemelt jelentőségű, segítheti a diákkori emlékekből táplálkozó „tudás” felülvizsgálatát. Természetesen a „meghatározó élmények” körülírása nagyon szubjektív, amint arra a szemléletformálás nehézségeire vonatkozó szakirodalmi megállapítások is utalnak.

Vizsgált tárgykörünkkel való foglalkozás több szempontból is indokoltnak tűnik: az értékelés ugyanis – annak ellenére, hogy a pedagógustársadalom gyakorta elszigetelt, önálló tevékenységként végzi – közvetlenül vagy közvetetten valamennyi pedagógiai jelenséggel összefügg. Báthory Zoltán kifejezésével élve a teljes pedagógiai folyamat megmutató „visszapillantó tükör”.¹ S kiváltképp Magyarországon – különösen a tanulói teljesítmény megítélése kapcsán – mindig a pedagógia egyik kulcskérdésének számított.

Nemzetközi és hazai megközelítések

Az oktatás-nevelés területén felmerülő értékelési kérdések – különösen a múlt század közepétől – egyre szerteágazóbb problémahálózatként jelentek meg: a tradicionális értelmezést differenciáltabb megközelítések váltották fel. E tekintetben a hazai gondolkodást meghatározó felfogások közül Ralph Tyler modellje gyakorolta az egyik legjelentősebb hatást. Elméletében az értékelés a teljes pedagógiai folyamat része: a tervező, a végrehajtó és a lezáró szakaszban egyaránt lényeges szerepet tölt be. Ezáltal a folyamatértékelés fontosságára, a világosan megfogalmazott célok és az azok teljesülését vizsgáló eszközök, módszerek szükségességére hívta fel a figyelmet. Az elgondolását ért számos kritika ellenére a közelmúltig az egyik legszélesebb körben alkalmazott értékelési rendszerként tartják számon. Szintén e koncepció alapján dolgozták ki Bloom és munkatársai a kognitív, az affektív és a pszichomotoros célok taxonómiáját, az eredménymérések objektivitásának, validitásának és reliabilitásának biztosítására; s vezetett be *Scriven* új értékelési funkciókat a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés fogalmainak kifejtésével. Az értékelési típusok köre – a viszonyítás alapja szerint – Glaser és Cronbach munkássága nyomán bővült tovább: a normaorientált értékelésen kívül a kritériumra irányuló is elterjedt. Az egyes funkciók komplexebb megközelítésén túl pedig az is fontos kérdésként merült fel, hogy az értékelést alapvetően leíró vagy megítélő tevékenységnek kell-e tekinteni.²

A hazai szakírók közül Kiss Árpád nevéhez fűződik a tanítási-tanulási folyamat rendszerszemléleti megalapozása, a tyleri modell adaptálása és a kapcsolódó fogalmak értelmezése.³ Munkáiban az egyik lényeges tényezőnek a különböző szintű döntéseket megelőző, a rendszer működésének javítását szolgáló, tájékoztató funkciót tekintette. Jelentőségét – mind a társadalmi munkamegosztás, mind az önismeret szempontjából – a tanulók tudásának iskolai megítélésében, a különbségek megmutatásában látta. Sőt igen korszerű szemléletmódot képviselve, a diákok önszabályozó képességének fejlesztését is szorgalmazta. A folyamatos értékelés céljának azt tartotta, hogy a tanuló az eredmények ismeretében legyen képes teljesítményén változtatni. A rendszertelenül összegyűjtött adatok helyett a mérésmetodológiai követelmények érvényesítése mellett érvelt. A pedagógiai döntések megalapozásában a normaorientált és kritériumorientált értékelést egyaránt szükségesnek tekintette. Az iskola teljesítményének megítélésében a minél több forrásból érkező visszacsatolás fontosságát hangsúlyozta. Kiss Árpádhoz hasonlóan Nagy Józsefnél szintén jelentős szerep jutott a visszacsatolásnak és az

¹ BÁTHORY 1976, 7.

² BÁTHORY 2000, 223, 232–235; CSAPÓ1987, 247–266; WOLF 1985, 5323–5325.

³ KISS 1978.

értékelésfogalom rendszerfejlesztéssel való összekapcsolásának.⁴ Ugyancsak ezt az irányvonalat képviselte Báthory Zoltán, aki hazai vonatkozásban e kérdéskör egyik legátfogóbb elemzését adta. Modelljének középpontjában – amely a tyleri hatást kiegészítő rendszerszemléleten, valamint a wieneri kibernetikai visszacsatoláson alapul – a cél és az eredmény közötti viszonyítás áll.⁵ Az értékelés lényegének a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentését tekinti, amelynek következtében a teljesítményekről közvetlenül, míg a célokról, folyamatokról közvetve szerezhetők információk. A folyamat egyoldalú normatív irányításán túllépve, a tanulászervezésbe a tapasztalatok is beépíthetők. E szemléletmódot követve, az oktatási rendszer hatékonyságának feltárására irányuló vizsgálatok (PISA, kompetenciamérések) – ambivalens fogadtatásuk és a megvalósítás nehézségei ellenére is – a tanulási teljesítmények nemzetközi és hazai összehasonlítását teszik lehetővé, s egyúttal a minőségbiztosítás kialakításához, az intézményértékeléshez is releváns információkkal szolgálnak.⁶

A fentebb vázolt elgondolásokkal párhuzamosan meghatározó szerepet játszottak az ún. hagyományosabb értékelésméleti felfogások is; a mindennapi gyakorlat szintjén elsődlegesen befolyásolva a pedagógusok munkáját. Ezek közül a legismertebb Nagy Sándor értelmezése, aki didaktikai rendszerében az ellenőrzést-értékelést az oktatási folyamat komplex fázisait kísérő részműveletként, egyes esetekben önálló didaktikai feladatként, ill. oktatási módszerként tárgyalta.⁷ Más szerzők inkább a személyiségfejlődés külső szabályozásában betöltött szerepét emelték ki, nevelési módszerként definiálták.⁸

A neveltségi, fejlettségi szint/állapot rendszeres vizsgálata azonban nem lett a tanári értékelés szerves része. Ilyen irányú változást még a hozzáadott érték szerepének felértékelődése sem hozott. Ugyanakkor rendszeresen megfigyelhető volt a méréses módszerek túlbujránzása, amely háttérbe szorította a pszichés tényezők vizsgálatát.⁹ Lényegét tekintve a kérdéskör posztmodern megközelítésében is a pszichometrikus elvek szinte kizárólagos érvényesítése helyett a teljesítmény személyes megítélését kiemelő, átfogó, sokoldalú elemzésen alapuló, a tanári autoritásra, a nevelő és növendéke közötti partneri viszonyra építő, interakciók sorozataként felfogott értékelő tevékenység vált hangsúlyossá.¹⁰

A különböző irányzatok egymás mellett élését figyelembe véve megállapítható, hogy az utóbbi évtizedek nemzetközi és hazai pedagógiájában végbement szemléleti változások következtében a tanári tevékenység részmozzanatának tekintett, a tanulóra vonatkozó következtetések levonására szolgáló értékelés a tanítási-tanulási folyamat valamennyi tényezőjére kiterjedő, rendszerszabályozó komponensként jelent meg a didaktikai szakirodalomban. A pedagógiai értékelés ilyen irányú szerepváltozásához

⁴ NAGY 1979.

⁵ BÁTHORY 2000, 19–23.

⁶ TRENCSENYI 1999.

⁷ NAGY 1997, 160–170.

⁸ GOLNHOFER 1998, 392–417.

⁹ VESZPRÉMI 2000, 186–198.

¹⁰ LEWY 1996.

nagymértékben hozzájárult a közoktatásban a kimeneti és bemeneti szabályozás egyensúlyának biztosítása, a rugalmasabb belső értékelést kiegészítő külső értékelés alkalmazása, az extenzív és intenzív hatékonyság megítélését szolgáló, egyértelmű követelményeken alapuló, megbízható módszerek, eszközök felhasználása, a tanulói különbségeket figyelembe vevő, adaptív tanulásszervezés szükségességének hangsúlyozása. (Mind-ezen tényezők jelentőségét az sem csökkenti, ha hatásuk korlátozottan érvényesül, és számos elem vonatkozásában nem beszélhetünk országos szintű eredményekről.)

A pedagógiai értékelés mint önálló diszciplína a több mint fél évszázadot felölelő időszak alatt a rendszerszintű, komplex, interdiszciplináris kapcsolódásokkal rendelkező értékelésig jutott el. A gazdasági, társadalmi változások nyomán az oktatás hatékonyságának növelését célul kitűző reformok az 1980–90-es években a korábbiaknál is mélyrehatóbb változásokat eredményeztek: új értékelési kultúra kibontakozását hozták magukkal. A pedagógiai jelenségek világában a gazdasági szférából átvett fogalmak, menedzsmenttechnikák gazdagították a meglévő értelmezési kereteket. Előtérbe került az oktatás eredményességében érdekelt szempontjait érvényesítő kliensorientált értékelés. A klasszikusnak tekinthető célorientált értékelés mellett különféle modellek jelentek meg.¹¹

Nagy József szerint az oktatás minősége szempontjainak felértékelődését szem előtt tartva, a hagyományos pedagógiai kultúra problémáinak elméleti elemzésén túl, eredményeinek a gyakorlatba való átültetése is mindinkább sürgető feladattá válik.¹² Világszerte felgyorsult ugyanis a társadalmi átrétegződés, felértékelődött a szellemi munka szerepe. Az oktatásban bekövetkezett expanziót jelzi a középfokú képzés általános elterjedése, a felsőfok tömegessé válása, valamint a felnőttkorra kiterjedő, élethosszig tartó tanulás megvalósulása. E jelenségek következtében az oktatási rendszereknek az igen eltérő tudású, képességű, motivációjú tanulók szinte teljes körére kiterjedően kell az egyre növekvő mennyiségű, komplexebbé váló ismereteket átadnia. Mindezen feladatok ellátására a hagyományos pedagógiai kultúra alkalmatlan; nem képes sem a tudás eredményes és hatékony átszarmaztatására, sem a készítő motivációt felváltó, segítő pedagógiai aktivitás érvényesítésére, sem a szociális különbségek kiegyenlítésére. Megérett a helyzet a valódi paradigmaváltásra, amelyben az új paradigma tágabb értelmezési keretet nyújtva szintetizálja az előzőeket; vagyis az ismeretalapú és a tevékenység alapú paradigmák eredményeire építő, kompetencia alapú paradigmaváltásnak kell bekövetkeznie; a tárolásorientált és a cselekvésorientált pedagógiai kultúrát a kritériumorientált segítő pedagógiai kultúrának kell ötvöznie. Az új pedagógiai kultúra kialakulásának egyúttal elengedhetetlen feltétele az alapfogalmak rendszerének egységbe foglalása.

Az értékelési funkciók szerepének átalakulása

Az értékelésfogalom árnyaltabbá válásával egyidejűleg az értékelést meghatározó tényezők tartalmi gazdagodása is végbement; az értékelés tárgya, szintjei, formái, az értékelő személyek vonatkozásában éppúgy, mint a funkciók tekintetében. Ez utóbbiak sajátos hatásmechanizmusban befolyásolják az oktatás minőségét. Az egyes funkciók

¹¹ GOLNHOFER 2001, 78–82.

¹² NAGY 2010, 7–11.

szerepének kiteljesedése, megváltozása, más funkciókkal való összefonódása, azokat erősítő vagy gyengítő hatása, ellentmondásossága többféle megközelítésből vizsgálható. Jellegzetes kiindulópontként a pedagógiai szakirodalom és a napi gyakorlat szempontjából egyaránt kiemelt szerepet játszó, a tanulók értékelésére összpontosító tanári értékelési feladatok említhetők meg. Ezek elemzése, szakszerűbbé tétele már nem pusztán a kutatók és az értékelést professzionálisan végzők privilégiuma, hanem egyre szélesebb területekre kiterjedően, az ebbéli kompetenciákkal nem minden esetben rendelkező pedagógusok felelőssége is. Mindezt a munkát nehezíti, hogy valamennyi értékelési területen érvényesülnek a funkciókkal kapcsolatos terminológiai tisztázatlanságok, a fogalom-értelmezésekben megmutatkozó diszharmonia, a tudatos és/vagy spontán megvalósításokkal összefüggő sajátosságok s az egyes tényezők közötti diszkrepanciából eredő funkciózavarok. Az utóbbi időben az elméleti munkákban egyre differenciáltabban értelmezett értékelési funkciók a kívánatos alkalmazás tekintetében bizonyos hangsúlyeltolódást mutatnak: a minősítő, megítélő, kategorizáló, szelektív funkciótól a visszacsatoló, orientáló, személyiségfejlesztő, motiváló, megerősítő funkció irányába. Az azonban még korántsem mondható el, hogy általában ezek a funkciók uralják a pedagógiai gyakorlatot is.¹³

A fentebb röviden kifejtett kérdések és a velük kapcsolatosan felmerülő problémák jól mutatják, hogy az ellenőrzés-értékelés igen összetett tevékenység, különböző komponenseinek összefonódása, egymásra hatása következtében tényezőinek együttes vizsgálata szükséges. Különösen rutinfeladatainak korszerűsítése kiemelt feladat.

Értékelés a pedagógiai programokban

Az értékeléseméletben bekövetkezett változások bemutatása után érdemes áttekinteni, hogy az elmúlt másfél évtizedben az értékelés különböző kérdéseit vizsgáló empirikus kutatásaink hogyan illeszkednek a pedagógiai szakírók által kifejtett problémákhoz; hogyan támasztják alá, árnyalják azokat, milyen főbb konzekvenciák levonására nyújtanak lehetőséget. Célunk természetszerűleg nem a kutatási eredmények átfogó bemutatása, hanem az elméleti bevezetőben megfogalmazottakhoz illeszkedő tanulságok kiemelése. A vizsgálatok közös sajátossága, hogy – egy kivételtől eltekintve – a pedagógusok/tanárképzésben résztvevők nézőpontját tükröző, alkalmazott, induktív (nem reprezentatív) kutatások. A feltáró és feldolgozó metodikák szempontjából a dokumentum- és tartalomelemzéseken, egyéni kérdőíves felméréseken alapuló minőségi elemzések és statisztikai módszerek használata a jellemző.

Érdeklődésünk középpontjában – többször visszatérően – az értékelési funkciók vizsgálata állt, hiszen ezek az összes egyéb tényezővel összefüggésben állnak, szakszerű érvényesítésük a tudatos tevékenység egyik fokmérője. Az e problémakörhöz kapcsolódó legelső elemzés arra irányult, hogy a „középszkolai pedagógiai programokban tükröződik-e és hogyan az értékelési funkciók komplexebbé válása”.¹⁴ A kérdés vizsgálatakor a dokumentumokban megjelenő értékelési tényezők, valamint a tanári munkával szemben támasztott követelmények, a tanári értékelési funkciókkal

¹³ LORÁND 1998, 3–18.

¹⁴ KOVÁCSNÉ DURÓ 2004, 140–156.

összefüggő elvárások és a pedagógusok erre vonatkozó nézetei álltak. (52 magyar nyelv és irodalom, történelem szakos, II. éves kiegészítő levelezős egyetemi hallgató közreműködésével, 11 megyét érintően, 1999 decemberében és 2000 januárjában felvett adatok.) A téma aktualitását az adta, hogy az 1999-ben módosított Köznevelési törvény (48. § 1.) tágabb kontextusba helyezte az értékelést. A minőségbiztosítás első láncszemének tartott pedagógiai programnak ennek megfelelően a szervezet belső és külső értékelésére, a folyamatszabályozásra és a fejlesztési tervekre is ki kellett terjednie. Ezáltal új megvilágításba kerültek az 1998-ban életbe lépett programok értékelést tárgyaló részei, amelyeknek a tanári munkát befolyásoló szerepe is módosult. A megváltozott szabályozás következtében fontos kérdéssé vált a „szabadság – korlátozás” tanári megítélése. A helyzet ellentmondásosságára utalt, hogy az említett fogalmakhoz társuló attitűdök nem voltak megragadhatók egyetlen „pozitív-negatív tengely” mentén. A pedagógusok ugyanis tartottak a túl nagy szabadság következményeitől, a „divergens” értékelési kultúrából fakadó veszélyektől, a nem egységes iskolai értékelési rendszer létrejöttétől. (Habár nézetünk szerint egységes rendszer sosem létezett, legfeljebb ennek illúziója.)

A programok közös jellemzője volt – iskolatípustól függetlenül – az értékelési alapelvek nem kellő mértékű kifejtettsége, a rendszerszemlélet hiánya, az osztályozás fetiszizálása, a terminológiai bizonytalanságok érvényesülése. A dokumentumokba ugyanis a több évtizedes gyakorlatot ültették át. A diákok vonatkozásában ez mindenekelőtt a konvertálható, lexikális tudás megszerzését hangsúlyozó célkitűzések megfogalmazását és a tantárgyi teljesítmények minősítésének előtérbe helyezését, a normaorientált értékelést, ill. vizsgaorientáltságot jelentette. Ez utóbbihoz illeszkedett a szóbeli és írásbeli számonkérés egyensúlyának hangsúlyozása és bizonyos módszerek (témazáró dolgozat, feleltetés, feladatlap) preferálása. A pedagógusok szakmai és nevelő munkája tekintetében pedig a „klasszikus” értékelési kritériumok és módok konzerválásának lehettünk tanúi.

Az adatközlők leglényegesebb elemnek – deklaráltan – az életkori sajátosságokhoz illeszkedő, személyre szóló, folyamatos és változatos értékelést tekintették. A korszerű szemléletmód „igazolásként” a programok több mint felében (33 programban) több funkció (2–6) szerepelt: a leggyakrabban a motiváló, a nevelő, a tájékoztató és a minősítő; a scribeni típusokat pedig (fogalmi zavarokra utaló megjegyzések keretében) nagyjából azonos arányban említették meg. A közöttük felmerülő disszonanciát, olykor diszkrépanciát, az egymásnak gyakran ellentmondó követelmények problematikáját azonban nem érintették; ezáltal feltételezhető, hogy az értékelési funkciók a „tervezés” szintjén és a gyakorlatban is párhuzamosan, egymástól teljesen elkülönülten vagy éppen egymás hatását kioltva, a különböző technikák és módszerek szintetizálása nélkül jelentek meg.

A fenti megállapításokhoz hasonló konzekvenciákat vontak le országos szinten a megyei pedagógiai intézetek vezetői is (1998 novemberében készült beszámolóikban). Meglátásuk szerint a minőségbiztosítási rendszer kialakításának kezdeti stádiumából adódóan a programok csupán az intézményértékelés egyes szegmenseihez rendeltek értékelési feladatokat, többségük leíró jellegű dokumentum, nem tartalmaz szisztematikus kritériumrendszert, rendelkezéseket, intézkedéseket sem, ezért végrehajthatóságuk sikeressége megkérdőjelezhető. A törvényi előírásokhoz igazodva, legkonkrétabbak a

tanulók értékelésére vonatkozó részek (módszerek, eszközök, eljárások) – kivételt ez alól a neveltségi szint mérésének, elemzésének „nem tervezése” jelent. Gyakorta kimunkálatlan viszont a program távlati értékelése, felülvizsgálata, az iskola egészét átfogó értékelés; a tantestületi és a vezetői önértékelés/értékelés, valamint a tanári munka értékelése. Az új feladatok, a szakmai bizonytalanságok, bizonyos problémák negligálása eklektikus értékelési gyakorlathoz, a meglévő ellentmondások konzerválásához vezetett. Ebből következően a pedagógusok értékelő munkájához sem adott elegendő támpontot.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a középiskolai pedagógiai programok szintjén a tradicionális értékelési gyakorlat továbbélése volt megfigyelhető; a differenciáltabbá, sokszínűbbé váló értékelési funkciók érvényesítése nem vagy csak csírájában volt tetten érhető. A vizsgált időszakban az elmozdulás jelei kevésbé mutatkoztak meg, a programok hiányosságai, hibái folytán azok napi gyakorlatra kifejtett indukciós hatása nem érvényesült/érvényesülhetett kellőképpen. Ugyanakkor az intézmények teljes tevékenységrendszerét átfogó értékelési funkciók jelentőségének növekedése és az ezek érvényesítésével kapcsolatos feladatok alaposabb felkészültséget és nagyobb tanári aktivitást követeltek meg; amely igényekre a képzőintézményeknek is megfelelő válaszokat kellett (volna) adniuk.

Miskolci és pécsi hallgatók értékelési tudása, kompetenciái

A pedagógiai programokban fellelhető hiányosságok előrevetítették, hogy a teljesítményközpontú iskolákban szocializálódó tanárjelöltek milyen értékelési élményeket hoztak magukkal, felsőoktatási tanulmányaik milyen alapokra épültek. E kérdéskört részletesebben a Miskolci és a Pécsi Egyetem végzős bölcsész/egyéb tanár szakos hallgatói körében (N = 163 fő) lefolytatott, *a hallgatók értékelési felkészültségének, nézeteinek, valamint a tanárképzés ezek alakításában betöltött szerepének feltárására* irányuló kutatás keretében tanulmányoztam. (A tanárjelöltek kérdőívves lekérdezését oktatóiknak és a pedagógiai értékelés tanítását más egyetemeken folytató kollégáknak a bevonása, valamint az érintett témát felölelő továbbképzési programok elemzése egészítette ki.)¹⁵

A vizsgálat egyik fő tanulsága – más kutatásokkal analóg módon –, hogy a hallgatók előzetes felfogását, szemléletmódját dominánsan diákkori tapasztalataik határozták meg, és nem a felsőoktatásban szerzett tudásuk. Ennek megfelelően a legfontosabb szerepet a gyakorló tanítás tapasztalatai mellett az általános és középiskolai élmények játszották, csak ezután következtek a „tanulmányok” kategóriába tartozó tényezők. Ugyanakkor az „élmény-tapasztalat-személy” változók szignifikánsan nagyobb befolyást gyakoroltak a miskolci hallgatókra, mint a pécsiekre. Az elméleti és gyakorlati képzés hiányosságait jelezte a tanárjelöltek töredékes tudása is, hiszen az értékelés polifunkcionalitását nem látták át. A kis számban megemlített funkciók közül a tanuláshoz való viszony formálásában meghatározó motiváló, a tanár-diák közötti interperszonális hatásokat felerősítő tájékoztató és a saját tapasztalatokat is magában foglaló, a tradicionális gyakorlat továbbélését mutató minősítő funkció emelkedett ki.

¹⁵ KOVÁCSNÉ DURÓ 2004, 140–148, 156–201.

Az érvelésekből kitűnt, hogy a válaszadók a kérdést didaktikai nézőpontból közelítették meg, a tanár-tanuló viszonylatában, leszűkített értékelési tárgyhoz, a tantárgyi teljesítményekhez kötődve értelmezték. Nem véletlenül, hiszen az alapfogalmak tisztázását a tanítás- és tanulásméлет tárgy vállalta fel leginkább. Az értékelési feladatok fontosságának megítélése megadott lista alapján annyiban hozott változást, hogy a bővebb kínálat más, korszerűnek ítélt elemek kiemelését is lehetővé tette, ezáltal nőtt a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos funkciók preferáltsága, hangsúlyosabbá vált a segítő tanári attitűd (bár a válaszadás nem volt konzekvens). A scriveni értékelési típusok esetében a fogalmi bizonytalanságot és a funkciózavart főként az osztályozás diagnosztikus és formatív értékeléssel való társítása jelezte. S a tanítási gyakorlat során is (szinte kivétel nélkül) csupán oktatói feladatként – a nevelői szerepkört háttérbe szorítva – érvényesült e funkciók megvalósítása. A tanárjelöltek által szívesen alkalmazott értékelési módszerek rangsora (feleltetés, kiselőadás, esszé-dolgozat) ugyancsak a hagyományos szemléletmód következménye, amely egyúttal azt is jelzi, hogy a szakirodalom szélesebb kínálatára ellenére, az újabb eljárások kipróbálásának szűk körű lehetőségei következtében, a diákélményekből táplálkozó metodikák alkották a legkedveltebb módszerek körét. Némi újszerűséget a hátrányos helyzetű tanulók szempontját szem előtt tartva, az alkalmazóképes tudás kialakításában, a képességfejlesztésben szerepet játszó manuális feladatok jelentőségének kiemelése jelentett. Részint a fentebb említettekkel összefüggésben, a hallgatók a tanulók értékelése vonatkozásában tekintették magukat a legfelkészültebbnek; vagyis azon a területen, amely a mindennapi iskolai élet meghatározó eleme, s amellyel tanárképzési tanulmányaik során is a legtöbbet foglalkoztak. Ugyanakkor saját értékelési kompetenciáikat illetően többféle hiányosságra is utaltak: pl. a mérőeszközök alkalmazása és készítése vonatkozásban mutatkozott jelentős deficit, valamint az újabb igényként felmerülő tanterv-, intézményértékelés terén érezték magukat igen felkészületlennek. Mindennek tükrében igen érdekes, hogy a hallgatók nem azokban a szakirodalmi témakörökben szerették volna tudásukat elmélyíteni, amelyekben kevésbé tartották magukat jártasnak, hanem azokban, amelyekben meglátásuk szerint egyébként is alaposabb szakismeretekkel, magasabb szintű kompetenciákkal rendelkeztek (módszerek, pedagógiai, pszichológiai problémák, osztályozás).

Összességében megállapítható, hogy a tanárjelöltek értékelési szemléletét a tanulóira irányultság határozta meg; ezt az attitűdöt erősítették fel a tanárképzés által preferált témák, s a tanítási gyakorlat szűk körű feladatai is ebbe az irányba hatottak. Annak ellenére, hogy a vizsgálat idején már az iskola világában is érezhetően nőtt az igény a tanárok más irányú (pl. tanterv-, iskola-, rendszerértékelés) felkészítésére. E hatások mégis érintetlenül hagyták a tanárjelölteket. (A továbblépés lehetőségét a *Pedagógiai értékelés* kurzus egyetemi oktatói a minden hallgató számára kötelező, önálló tárgy keretében megvalósított gyakorlatorientált felkészítésben látták. A vizsgált időszakban – 2001/2002 – meghirdetett értékelési továbbképzések többsége pedig az aktuális elvárásokhoz igazodva mérés-metodikai, minőségbiztosítással és vizsgáztatással összefüggő témákat ölelt fel; tehát olyan tárgyköröket is, amelyek szükségességét a tanárjelöltek inkább csak a pályára kerülve érzékelik.)

Empirikus kutatásunk eredményei részben a tanárjelöltek egymástól elszigetelt, töredékes ismereteire, technikai tudásának hiányosságaira, részben elméleti tudásuk gya-

korlati adaptálásának nehézségeire világítottak rá. A kezdő tanári problémák között kiemelt helyet elfoglaló értékelő tevékenység megújításában, az értékelő szerep ideáltípusának újragondolásában, vagyis az értékelési kultúra változásában éppen ezért fontos szerepet tölthetne be – a képzők képzésekor – a sztereotip megközelítésen, a tradicionális értékelési ismeretek átadásán/képességek fejlesztésén túllépő, az ellenőrző-értékelő munka összetettségét tükröző alternatívák gyakorlatban történő kipróbálása; a tartalom funkcióközpontú megközelítését lehetővé tevő tematikus integráció megvalósítása, az értékelésre vonatkozó hallgatói prekoncepciók feltárása, az egyes szituációk komplex kezelését lehetővé tevő döntési mechanizmusok, reflektív gondolkodás elsajátíttatása.

Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban

A tanárjelöltek értékelési tudásában mutatkozó hiányosságok feltárása mellett a szélesebb körű informálódás céljából elengedhetetlen volt az iskola világában, a gyakorló pedagógusok értékelési felkészültségének tanulmányozása is. E kérdés feltérképezését részint a 10. osztályos középiskolás tanulók véleményét tartalmazó félig strukturált interjúk tartalomelemzésével, részint a pedagógusok kérdőíves lekérdezésével valósítottuk meg. Természetszerűleg a rendelkezésünkre álló minták és az alkalmazott metodikák csak a vázolt problémakör meghatározott szegmenseinek vizsgálatára adtak lehetőséget.

Az első esetben „egy mikroközösség (iskolai osztály) életében tekintettük át az értékelés szerepét, a prioritást élvező funkciókat s ezek hatását a tanár-diák kapcsolat minőségére”.¹⁶ A tanulói narratívák a „kis munka elvének” egyeduralmáról, a tanárok órai tevékenységének (ismeretátadás, frontális munka) monotonijáról, a „bejön – felelet – magyaráz és diktál – kimegy” séma érvényesüléséről szóltak. Mindezek természetes következménye volt – a tanárjelöltek szemléletmódjával összecsengve, annak továbbéléseként – az értékelés tárgyának leszűkítése a tananyag reprodukálására, a memóriateljesítményre. A domináns számonkérési formák között a tanár szakos hallgatók által is kedveltek jelentek meg: a felelés, a dolgozat, az informatika- és testnevelésórákon alkalmazott gyakorlati feladatok, amelyek sorába a kommunikációs óra csoportmunkában végzett feladatainak értékelése hozott némi új színt. Mivel a tanulók fő motivációja a bukás elkerülése volt, ezért számukra a problémák elsődlegesen az elsajátított tananyag mennyiségének megítélésére szolgáló, a fegyelmező eszköz szerepét betöltő osztályozás körül kulmináltak. Az értékelést torzító hatások (mint a kategorizáció, címkézés, előfeltevés, rokon- és ellenszenv stb.) érvényesülése mellett az egyik legszembetűnőbb sajátosság a skálászűkítés volt (pl. amikor fizikából hármasnál jobb jegyet nem ad a pedagógus). Tanáraik normákat állító (az órán az utasítások pontos végrehajtása, csend) és azok betartását büntetéssel ösztönző nevelőként jelentek meg. A tanár-diák kapcsolat legmeghatározóbb eleme a tanulók viselkedését szabályozó fegyelmezési módszerek/eszközök széles skálája volt. A megvalósított scriveni típusok közül a szummatív került túlsúlyba; a többi közül az értékelés torzító hatásait is magában hordozó, minősítő és szelekciós funkció emelkedett ki (a tanárjelöltek gyakorló tanításával egyező módon). A többi típus érvényesítésekor szintén a büntető eszközök játszottak

¹⁶ KOVÁCSNÉ DURÓ 2007, 25–28.

főszerepet, amelyek gátló hatásukat főként a pedagógusoktól való függés következtében fejtették ki. Az értékelési funkciók leszűkített alkalmazása, valamint a személyiségközpontú elmarasztalás egyúttal autokratikus légkört, felszínes, aszimmetrikus tanár-diák kapcsolatot sejtetett, és arra is utalt, hogy a pedagógusok számára az értékelés nem tanítványaik megismerésének és fejlesztésének eszköze volt, hanem a büntetéstől való félelem, az elkerülő magatartás kiváltásának vagy éppen (szándékaik ellenére) a tiltott viselkedés megerősítésének eszköze. A tanulói reprezentációk alapján nemcsak a pedagógusok értékelési gyakorlata tárult fel, de a kétféle kultúra közötti disszonanciára, a nem megfelelő kommunikációra is fény derült; egyúttal azt is megmutatta, hogy a fiatalok számára milyen üzeneteket hordozott tanáraik viselkedése, a „börtön-iskolai” történelemszerepekből számukra mi volt relevánsnak tekinthető.

A tanári értékelést kizárólag a tanulók nézőpontjából vizsgáló, kvalitatív kutatás eredményei közvetlenül nem általánosíthatóak; mégis elgondolkodtató az a tény, hogy a szakirodalomban kerülendőnek tekintett jelenségekből gazdag példatár keletkezett, s a tanárképzésben megjelenő leszűkített, egyoldalú, olykor torz szemléletmód számos vonatkozásban a gyakorló pedagógusok esetében is megragadható volt. Természetesen a tanárjelöltek értékelési tudása nem vethető egy az egyben össze egy osztály tanulóinak pedagógusaikra vonatkozó tapasztalataival, mégsem hagyható figyelmen kívül, hogy a pályán több-kevesebb éve tanítók napi gyakorlata – tanítványaik számára is egyértelműen megfogalmazható módon – milyen sok, az értékelő tevékenység releváns elemeire kiterjedő szemléletbeli hasonlóságot mutat. Egyben az értékelési kultúra évtizedeken átívelő változatlanságára is bizonyítékul szolgál.

A pedagógiai értékelést torzító hatások szerepe

A fenti megállapítások érvényességét több vonatkozásban is alátámasztotta a Miskolci Egyetem bölcsészhallgatói (N = 85 fő) emlékezetében megőrzött, valamilyen szempontból kiemelkedő jelentőségű, diákként átélt értékelési élmények elemzése is.¹⁷ A konstruktivisták és a kognitív szemléletű irányvonalat követve ugyanis figyelmünk az utóbbi időben a hallgatók nézeteinek feltárása, értelmezése felé fordult. A beszámoló (N = 91 fő) tanulsága szerint a pedagógusok objektívabb értékelése ellen számos torzító mechanizmus hat (mint pl. a halo-effektus, a kategorizációk, az attribúció, az előfeltevések, a perszeveráció, a kognitív disszonancia, a projekció, a kontraszthatás, a Pygmalion-effektus, a rokon- és ellenszenvek, valamint a rejtett tantervi hatások), amelyek többnyire látens befolyásolják tevékenységüket. Ugyanakkor tanulói oldalról is meghatározó az említett pszichológiai törvényszerűségek érvényesülése, hiszen a későbbiekben – többnyire szintén implicit módon, gyakorta reflektálatlan naiv elméletek, hitek, pszichikus konstrukciók formájában – egyfajta szűrőként hatnak a leendő tanárok gondolkodásmódjára, pályaszocializációjára, meggyőzésére.¹⁸ Az esetek sajátosságait figyelembe véve a bölcsészhallgatók több mint fele pozitív, mintegy harmada pedig negatív tanári értékelési gyakorlatról írt. A kapott eredményekből nem csupán a mintában előforduló sikerorientált személyek magas arányára és a saját iskolai sikerek túlhangsúlyo-

¹⁷ KOVÁCSNÉ DURÓ 2015, 123–130.

¹⁸ DUDÁS 2006; FALUS 2003, 79–100.

zására lehet következtetni, hanem arra is, hogy feszültségcsökkentő szerepe révén, az erős érzelmi megnyilvánulásokat kiváltó, régóta hordozott sérelmek kibeszélése is sokak számára szükséges; hiszen a siker és a kudarc pszichológiai szempontból egyaránt megerősítő funkciót tölthet be. A középfokú tanulmányokhoz kötődő események nagy száma – azoknak az elbeszélő személyiségére, életútjára gyakorolt intenzív hatását jelezve – jól érzékeltette, hogy a serdülőkor a pedagógusokkal szembeni felfokozott kritika időszaka is, amely az élményekhez való viszonyulást is jelentősen befolyásolta. A történések kiemelt helyszínét az oktatási-nevelési folyamat alapvető szervezeti formájaként definiált tanítási óra, a közoktatásban is mind nagyobb teret hódító vizsga, valamint a teljesítményközpontúság szellemében egyre inkább túlburjánzó verseny jelentette.

Az adatközlők által megnevezett tipikus helyszínek és alkalmak (tanórai felelés, dolgozat, magatartás és szorgalom, vizsga/versenyteljesítmény értékelése) előrevetíttek a minősítő funkció felülreprezentáltságát; ill. a minősítést magában foglaló, de nagyobb volumenű teljesítményre kiterjedő szummatív értékelés hangsúlyos szerepét. (Ez a tény tovább erősítette e típusok egyeduralmát a gyakorlatban). A többi funkció (pl. motiváló, diagnosztikus, formatív) sokkal kisebb mértékben volt megragadható. Számos hazai pedagóguskutatás eredményével összhangban a preferált funkciók ebben az esetben is az értékelés egyoldalúságát, a tantárgyi teljesítményre szűkítő eljárások túlsúlyát mutatták a teljes személyiségre kiterjedő kompetenciafejlesztést előtérbe helyező attitűd helyett. Az új felé nyitás jelének tekinthető viszont, hogy az eseteleírásokhoz kapcsolt reflexiókban gyakran jelent meg – mint követendő gyakorlat – a tanulási alkalmként értelmezett, az erősségekről, hibákról, hiányosságokról és a javítás módjáról egyaránt informáló komplex értékelési metódus, valamint a szóbeli/írásbeli szöveges értékelés és az érdemjegy/osztályzat kombinációját tartalmazó értékelési eszközök alkalmazása; ugyanakkor a tárgy/élmény-jutalom még jóval kisebb lejelentőséggel bírt az adatközlők számára.

Bár a leírt esetek kategóriákba sorolása nem volt könnyű feladat, összességében a torzító hatások közül a kognitív disszonancia fordult elő a leggyakrabban; s a rokon/ellenszenv, az attribúció és a kategorizáció látens működésére voltak még példák. Az implicit személyiségelméletek érvényesülése – előfordulásuk számától függetlenül – jelentős hatást gyakorolhat – akár élethosszig károkat okozva – a tanulók személyiségfejlődésére, énképük, önértékelési rendszerük alakulására. Rövid és hosszú távú motiváló/demotiváló szerepén túl a leendő pedagógusok attitűdjeinek alakulását is meghatározva. Többek között ezért is lényeges a vélemények explicitté tétele, a tudatosság fokának növelése, hiszen a pedagógus követendő vagy elutasítandó mintaként a leendő tanárok szerepfelfogását, tevékenységét is befolyásolja (amint azt a diákélmények jelentőségét kimutató kutatások is igazolták); s egy rutinnak tekintett „értékelő gesztus” is élethosszig tartó örömteli vagy negatív érzelmeket generáló emlékké válhat. Ennek ellenére a tanárok kevésbé élnek a pedagógiai helyzetekből fakadó fejlesztő és motiváló nevelési, tanulási lehetőségekkel – ahogy azt az eseteleírások is tanúsították.

„Fekete pedagógiai” jelenségek az iskolában

Ugyancsak az egykori „tanulói oldal” bevonásával valósult meg a vizsgálat tárgyát kizárólag a negatív töltésű jelenségekre szűkítő empirikus kutatás is (2011/12), amely-

hez a Miskolci Egyetem levelező tagozatos tanár szakos hallgatóinak (N = 114 fő) eseteleírásai szolgáltatták a forrásanyagot.¹⁹ Az iskolai hatásrendszer diszfunkcionális működését élményalapúan megközelítő vizsgálat fókuszában az *intézményes nevelés keretei között diákként átélt sérelmek*, az ún. fekete pedagógiai történetek álltak.²⁰ Bár e komplex, elsődlegesen szubjektív elemeket hordozó problémakör elemei csak töredékesen, a felszíni rétegek mentén ismerhetők meg, mégis a tudatos és spontán pedagógiai hatások, valamint a rejtett tantervi sajátosságok érvényesülésében betöltött szerepük révén s a tanulókra kifejtett hatásuk miatt jelentőségük vitathatatlan – amint arra a korábban bemutatott élménykutatásaink eredményei is rávilágítottak.

A közoktatásban elszenvedett sérelmek meghatározó szerepét mutatta, hogy azok több mint fele az általános iskolás időszakhoz, vagyis a kisebb, védtelenebb gyerekeket az iskolázás kezdetén ért atrocitásokhoz kötődött; több mint harmada pedig a középiskolás évekhez. A történetek jellegzetes helyszíne a tanóra volt, ahol a konfliktusok fő forrását jelentő pedagógustól kiindulva, a tanításhoz, az órai viselkedéshez kapcsolódóan érték, általában egyetlen kiemelt alkalommal, személyre szóló negatív élmények a diákokat. Ennél jóval kisebb mértékben jelentek meg más színhelyek (az órán kívüli foglalkozások/szünetek); valamint az egész osztály/tanulók csoportját érintő bántalmazások, ill. folyamatosan ismétlődő, hosszabban elhúzódó, konfliktussorozatok. Az ezekkel kapcsolatos tanulságok közül érdemes kiemelni – amint azt a torzító hatások szerepének elemzésekor is tettük –, hogy az egyetlen alkalomhoz kapcsolódó történet jelentősége sem csekély, hatása egyenértékű lehet az ismétlődő konfliktuséval. A tanárok elsősorban igazságtalannak tartott értékelései gyakorlatukkal, másodsorban agresszív verbális megnyilvánulásaikkal váltak a tanulóknál megjelenő stressz okozójává. Mindezek alapján a „fekete pedagógiai” jelenségek két fő típusát – az estek több mint felében – az iskolai értékeléshez fűződő helyzetek (tanulmányi teljesítmény/magatartás igazságtalan megítélése, a személyiség becsmérése, kipellengérezés, megszegyenítés, megalázás), valamint a tanulót érő más jellegű konfliktusok (tanári indulatkitörés, terrorizálás, megfenyegetés, indokolatlan gyanúsítás, fizikai abúzus, bántalmazás) alkották. Míg az első problémával, főként a tanár-diák kapcsolatban leginkább ütközőpontot jelentő pedagógiai értékelés problematikájával a személypercepciók mechanizmusok, torzító hatások szerepét tárgyaló szakirodalom foglalkozik; az utóbbi kérdéskör – a felsoroltakon kívül – a tanár-diák interakciókkal, a konfliktuskezeléssel, a motivációval, a fegyelmezővel, a kommunikációval, a gyermekbántalmazással, a szociális atmoszféra kérdéseivel, valamint a rejtett tantervi hatások érvényesülésének problémavilágával érintkezik.

A történetek sajátosságai alapján levont konklúziók újfent több vonatkozásban is hasonlóságot mutatnak számos vizsgálati eredményünkkel/kutatási előzménnyel. Az adatközlők emlékezetében megőrzött sérelmek következményei – személyiségfejlődésük és a pedagógus pályához viszonyulásuk szempontjából – széles skálán mozogtak. Több esetben a negatív hatások következtében felfedezhető volt az önbizalom elvesztése, a kisebbségi érzés, a gátlásosság, visszahúzódomó válás, elhárító mechanizmu-

¹⁹ KOVÁCSNÉ DURÓ 2014, 227–236.

²⁰ HUNYADY–M. NÁDASI–SERFŐZŐ 2006.

sok alkalmazása, elkerülő magatartás (osztály-/iskolaváltás). Pozitív fejleménynek tekinthető kompenzálásként, a feszültség levezetéseként a feladat által kínált kibeszélés lehetősége, az azonnali vagy későbbi visszacsatolás (családtagoknak/társaknak; ill. tanítványoknak/kollégáknak tanító célzattal), a bizonyítási vágy kiélése (sikeres vizsga letétele, jobb teljesítmény elérése), a konfliktus humorral feloldása, az adatközlő nézőpontjának megváltozása, kibékülés a tanárral.

Pályaszocializációs szempontból a negatív élmények áttekintése nyomán (az iskola-/pályaválasztás módosítása, pedagógusattitűdök tudatos alakítása vonatkozásában) mindenképpen érdemes megemlíteni, hogy néhány esetben a megfogalmazott önreflexiók, rövid elemzések arról tanúskodtak, hogy a diákként elszenvedett sérelmek a saját tanári tevékenységet később pozitívan befolyásolták, mert az adatközlők tudatosan másként viszonyultak tanítványaikhoz, mint ahogy annak idején velük bántak tanáraik. A személyes sérelmek egyfajta belső motivációként több esetben hatottak a pedagógus szerepekkel kapcsolatos felfogásukra, ráirányították figyelmüket saját pedagógiai gyakorlatuk átgondoltabbá tételére, bár még csak néhány vonatkozásban (mint pl. a döntéseket megalapozó széles körű informálódás szükségessége, a rossz cselekedet és a büntetés arányosságának fontossága, a tanuló iránti tisztelet, a negatív példák bemutatásának, a kivételezésnek a káros hatása). A hallgatói preconcepciók szélesebb körű feltárása, az erre építő saját élményű kompetenciafejlesztés azért is lenne fontos, hogy a tanárjelöltek még nagyobb arányban törekedjenek tevékenységük tudatosabbá, szakszerűbbé tételére. Többek között tanítványaikkal való kommunikációjukra, az értékelés során érvényesülő torzító hatások tudatosítására és elkerülésére (pl. első benyomás, előfeltevések, horizontális kategorizáció, perszeveráció, rokonszenv-ellenszenv, Pygmalion-effektus), valamint a tanulókkal szemben állított követelmények világos és egyértelmű meghatározásának felismerésére, az autokratikus vezetési stílus, az előítéletes viselkedés elutasítására vagy a burnout jelenségével való szembenézésre. Az eredmények tükrében ugyanis az is megállapítható, hogy tanulmányai alatt szinte minden diákot ért valamilyen atrocitás, amely alól még a jelesek, a szorgalmas, normakövető diákok sem képeztek kivételt. S az is általános tapasztalat, hogy a tanulók többnyire a problémák valódi megoldása helyett túlélési stratégiákat, technikákat alkalmaztak nevelőik elvárásaihoz igazodva, fő céljuknak a büntetés, a rossz jegy elkerülését tekintették.

Tapasztalatok a szöveges értékelésről

Az értékelési folyamat egyetlen elemében bekövetkezett módosulás nem vezet mélyreható változásokhoz. A megszilárdult nézetek olyan erős determináló tényezők, amelyek átalakulásához pusztán a módszertani felkészültség gazdagítása, egy újabb technika elsajátítása/begyakorlása nem elegendő – amint azt a Miskolc és kistérsége általános iskoláinak negyedik osztályaiban tanítók (N = 102 fő, 34 iskola) körében lefolytatott kérdőíves felmérés is mutatta. *Az alsó tagozatban alkalmazott szöveges értékelésről szerzett tapasztalatok* vizsgálatát – a bevezetést követő negyedik tanévben – az indokolta, hogy a pedagógusoknak a korábbiaktól eltérő formájú értékelést kellett megvalósítaniuk.²¹

²¹ KOVÁCSNÉ DURÓ 2010, 25–32.

Az újításhoz fűződő negatív attitűd a minta 70%-át jellemezte; s a szöveges értékelésről átfogóan kialakított vélemény is ezt a beállítódást tükrözte, amely egyfajta halo-effektusként kisugározott a kérdésekre adott valamennyi válasza. A megkérdezettek több mint fele az osztályzat visszaállítása mellett érvelt, míg harmada módosításokat javasolt (pl. az időintervallum szűkítése az 1–2. osztályra, az ún. készségtárgyakra való korlátozása, az osztályozással párhuzamos alkalmazása). A konzekvensen képviselt negatív viszonyulást az sem befolyásolta számottevően, hogy tisztában voltak a szöveges értékelés főbb pedagógiai, pszichológiai előnyeivel (személyre szabottság, differenciálás, teljesebb információnyújtás lehetősége), azok megvalósulását azonban csak részben tapasztalták saját gyakorlatukban. A törvényi előírásoknak eleget tettek, de valójában felesleges, időigényes adminisztrációnak, a korábbiakhoz képest több eredményt nem hozó túlmunkának érezték tevékenységüket. A szakmai anyagok használata is inkább a kevesebb energiát igénylő értékelés irányába vitte el munkájukat: többségük az előre meghatározott kategóriákat tartalmazó értékelést részesítette előnyben az ös-szefüggő szövegek megfogalmazása helyett. S az is előfordult, hogy többé-kevésbé látenszen az osztályozás módosított változatait is alkalmazták. A folyamatos visszacsatolás ellenére problémát jelentett, hogy a tanulók sok esetben nem pótolták hiányosságait, azok felhalmozódásának következményével azonban – a buktatás kitolódása miatt – csak a 4. osztály végén szembesültek. A szülők pedig az osztályon belüli viszonyításra jobb lehetőséget nyújtó, a felvételi pontrendszer szempontjából is informatívabb osztályzatok iránt érdeklődtek.

A kapott eredmények a szöveges értékelés vonatkozásában is újfent azt igazolták, hogy az értékelésfelfogás a tanítás-tanulás fogalom definiálásától elválaszthatatlan. A pedagógusok – a tanítást ismeretátadásként értelmező – tradicionális megközelítésmódja leginkább abban volt megragadható, hogy az értékelés tárgyát a tanuló tárgyi tudására, megismerési képességeire szűkítették le. Az információgyűjtés módszereit tekintve a tudatos megfigyelés, az eseménynapló és a tanulói munkák tanulmányozása élvezett prioritást. A tanítvány személyiségének alaposabb megismeréséhez, a háttértényezők feltárásához hozzájáruló módszereket (pl. a beszélgetést, a spontán megfigyelést) kevésbé alkalmazták. Ugyancsak a tanítás hagyományos szemléletével függött össze, hogy a tanítók az értékelés elsődleges címzettjének a szülőt tekintették, ezért a tájékoztató funkció megvalósítását vélték a legfontosabbnak, amely mögött a motiváló és a minősítő funkció következett a sorban. A szöveges értékelés bevezetése lényeges motívumának tartott fejlesztő funkció tehát a pedagógusok „rangsorában” nem kapta meg a neki szánt kiemelt helyet. Összegezve megállapítható, hogy egy új módszer alkalmazása régi elvek szerint, egy tényező változtatása (rendszeridegen elemként) a többi érintetlenül hagyásával, rendszerszinten nem vezet a kívánt eredményhez.

A pedagógusmunka értékelésének sajátos szempontjai

A változásokkal szembeni ellenszenv, fenntartások, ambivalens érzések jelentek meg a pedagógusmunka értékelésének megújításához kötődően is, amely az intézményi minőségbiztosítás kiépítésével összefüggésben vált hangsúlyos kérdéssé. A pedagógusmunka értékelésével kapcsolatban is gyakorta negatív attitűdöket tükröző válaszok születtek (vö. szöveges értékelés bevezetése). Amint számos kutatás igazolta, a pedagógusok

fontosnak tartják a minősítő rendszerek megalkotását, de azok objektivitását és reliabilitását megkérdőjelezzik, saját munkájuk megítélését averzióval fogadják.

A kismintás kutatás során (2005–2008 között) a Miskolci Egyetem *közoktatási vezető szakos hallgatóinak* (N = 38 fő) az *értékelésről vallott felfogását, a pedagógusmunka megítéléséhez fűződő reflexióit* szándékoztam feltárni egyéni kérdőíves felmérés keretében.²²

A vizsgált mintában az értékelésfogalom a minősítés, osztályozás, mérés, teljesítmény, követelmény szavak asszociációját hívta elő; vagyis az értékeléshez megszokott módon társuló és az aktuális iskolai feladatokkal kapcsolatos, minőségbiztosításhoz kötődő képzeteket helyezte előtérbe. A megfogalmazott vélemények közös sajátossága volt, hogy a szakmai színvonal javítása érdekében a pedagógusmunka értékelésének szükségességét elismerték; problematikusnak látták viszont a tanárok erősségeiről, gyengeségeiről, az iskolai célok megvalósításának mértékéről átfogó képet adó, objektív mérési módszerek kialakítását, valamint az alkalmazandó metodikák, célok teljes elfogadottságát a pedagógusok részéről. A pedagógustársadalom egésze szempontjából kifogásolták az értékelés hibakereső, szorongást kiváltó jellegét, hiányolták a világosan kifejtett követelményeket, megkérdőjelezték az értékelő személyek kompetenciáit. A kritikai hangvétel mellett a problémakör szűk látókörű megközelítését mutatta, hogy az adatközlők által kifejtett értékelési szempontsor csak a tanulókhoz kötődő tevékenységekre fókuszált. A tartalmilag leszűkített kritériumrendszerben a szakmai felkészültség volt a döntő, a tanulókkal való kapcsolat, együttműködés, a szaktárgyi eredményesség jóval kisebb szerepet játszott. Az előbbiekkal összefüggésben az általuk hatékonynak tekintett módszerként az óralátogatást nevezték meg. Saját – a kollégákat érintő – értékelő tevékenységük fő terepe az óralátogatás és az érettségi vizsga volt, ahol bár mind-egyik scriveni funkció érvényesítésére lehetőségük nyílt, a változások nyomán követését azonban nem látták megoldottnak (pl. érettségi elnökként). Ideális megoldásnak a vezetőség és a tantestület által összeállított „szabálygyűjteményen” alapuló kritériumorientált értékelést vélték. A visszacsatolás fontosságának felismerésében vélhetően az IMIP kidolgozásában szerzett tapasztalatok is közrejátszottak.

A pedagógusmunka értékelésének ellentmondásos megítélése nem magyar sajátosság, hasonló viszonyulás tükröződött például egy németországi empirikus vizsgálat eredményének összefoglalásából is: „Alapjában véve meglepő, hogy ugyanazok a tanárok, akik nap mint nap embereket értékelnek és ítélnek meg, saját maguk rettenetesen félnek attól, hogy értékeljék és megítéljék őket. Ilyen mérvű drámai reakció más területen... nem ismert.”²³

Néhány záró megjegyzés

Az értékelési kultúra, amely széles értelemben magában foglal értékelési modelleket, típusokat, tevékenységeket, az ezekhez kapcsolódó kompetenciákat, nézeteket – sokféleképpen vizsgálható, elemezhető. Jelen tanulmányban az értékelési funkciók megvalósításának nyomon követése töltötte be a híd szerepét e bonyolult problémahá-

²² KOVÁCSNÉ DURÓ 2008.

²³ BUER–VENTER 1996, 102.

lőzatból önkényesen kiemelt tényezők feltárásakor. Az eredményekből levonható konzekvenciák arról tanúskodnak, hogy a pedagógusok/tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos tudásrendszere nem koherens, szubjektív elméletek által befolyásolt, gyakran az egymásnak ellentmondó alapelvekre építő elgondolás/gyakorlat a jellemző. A kutatási mozaikokból kirajzolódó kép (az eltérő minták, kutatási tárgyak ellenére) egybehangzóan utal arra, hogy a kialakult nézetek, attitűdök, a berögzült tevékenységek nehezen változtathatóak meg. S ugyanakkor ezek a főként szubjektív tényezők az értékelési kultúra lassú átalakulásának/változatlanságának lényeges összetevői. Mivel az értékelési folyamat optimalizálásában a pedagógusok döntő szerepet játszanak, ezért szemléletformálásukkor a reflektáló, elemző tevékenységek fejlesztése indokolt.

Irodalom

BÁTHORY 1976

BÁTHORY Zoltán: *Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése*. Budapest, 1976.

BÁTHORY 2000

BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Budapest, 2000.

BUER–VENTER 1996

BUER, Jürgen van–VENTER György: *Szerepelvárások, terhelés, coping-stratégiák. Empirikus neveléstudományi kutatások német nyelvterületen*. Nyíregyháza, 1996.

CSAPÓ 1987

CSAPÓ Benő: A kritérium-orientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, 1987. 3. 247–266.

DUDÁS 2006

DUDÁS Margit: *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs, 2006.

FALUS 1998

FALUS Iván: A pedagógus. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, 1998, 79–100.

GOLNHOFER 1998

GOLNHOFER Erzsébet: A pedagógiai értékelés. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, 1998, 392–417.

GOLNHOFER 2001

GOLNHOFER Erzsébet: Új értékelési kultúra kibontakozása. *Iskolakultúra*, 2001. 9. 78–82.

HUNYADY–M. NÁDASI–SERFŐZŐ 2006

HUNYADY Györgyné–M. NÁDASI Mária–SERFŐZŐ Mónika: *„Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában*. Budapest, 2006.

KISS 1978

KISS Árpád: *Mérés, értékelés, osztályozás*. Budapest, 1978.

KOVÁCSNÉ DURÓ 2004

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: *A tanár ellenőrző-értékelő funkciójának változása és kongruenciája a középiskolai pedagógiai programok elvárásaival, valamint az egyetemi bölcsész tanárképzéssel*. Doktori disszertáció. Kézirat. 2004.

KOVÁCSNÉ DURÓ 2007

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban. *Taní-tani*, 2007. 3. 25–28.

KOVÁCSNÉ DURÓ 2008

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: *A pedagógusmunka értékelésének sajátos szempontjai*. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Tematikus előadás. Kézirat. Szeged, 2008.

KOVÁCSNÉ DURÓ 2010

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: A szöveges értékelés gyakorlata. In: BARÁTH, Ladislav–VICZAYOVÁ, Ildikó (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért*. Természettudományi és idegen nyelvi szekció. Nyitra, 2010, 25–32.

KOVÁCSNÉ DURÓ 2014

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: „Fekete pedagógiai” jelenségek az iskolában. In: STARK Gabriella– BARANYAI Tünde–SZABÓ-THLMEINER Noémi–VÉGH Balázs Béla (szerk.): *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései*. CD-ROM. Csíkszereda, 2014, 227–236.

KOVÁCSNÉ DURÓ 2015

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: A pedagógiai értékelést torzító hatások szerepe az oktatási-nevelési folyamatban. In: BIRTA-SZÉKELY Noémi (szerk.): *Tudás – Tanulás – Szabadság. Neveléstudományi Konferencia – Kolozsvár, 2014*. CD-ROM. 2015, 123–130.

LEWY 1996

LEWY, Arieh: *Posztmodernizmus a teljesítménymérés területén*. Budapest, 1996.

LORÁND 1998

LORÁND Ferenc: Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkcióiról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998. 4.

NAGY 1979

NAGY József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Veszprém, 1979.

NAGY 2010

NAGY József: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, 2010.

NAGY 1997

NAGY Sándor: *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest, 1997.

TRENCSENYI 1999

TRENCSENYI László: *Iskolai minőségbiztosítás – hogyan? Munkanapló a pedagógiai program módosításához*. Budapest, 1999.

VESZPRÉMI 2000

VESZPRÉMI László: *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára.* Gyula, 2000.

WOLF 1985

WOLF, R. M.: Tyler Evaluation Model. In: HUSEN, Torsten–POSTLETHWAITE, T. Netville (eds.): *The International Encyclopedia of Education Research and Studies.* Volume 9, T–Z. Oxford, 1985, 5323–5325.

AZ INTERKULTURÁLIS PEDAGÓGIA ELVEINEK GYAKORLATI ALKALMAZÁSA, MEGÚJÍTÓ SZEREPE A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ (KISEBBSÉGI) TANULÓK OKTATÁSÁBAN

Simon Zoltán

A magyarországi közoktatásban az iskolai integráció a társadalmi-szociokulturális-etnikai különbségeket nem tudta csökkenteni. A folyamatosan meginduló és egymást követő deszegregációs törekvések formálisan valósultak meg. Az oktatáspolitikai és intézményesített integrációs gyakorlatok nem jutottak túl a problémakör elméleti, tudományos diskurzusának alapjain sem. A kérdéskör elméleti lealapozatlansága azt vonja maga után, hogy nem alakult ki olyan kritikai reflexió, objektív oktatáspolitikai viszonyulás, amely egyszerre adaptív és problémaorientált. Mindez nem jelenti azt, hogy a rendszerváltás utáni időszakban a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolására irányuló kedvezményes politikai jellegű megoldások nem születtek, a problémakör hiátusa abban a befejezetlen társadalmi-iskolai-politikai diskurzusban rejlik, amely napjainkban sem képes választ adni arra, hogy a szociális és etnikai távolságokat milyen módon lehet felszámolni az iskolában. Még pontosabban az egyenlő esély, egyenlő bánásmód milyen eszközrendszereken keresztül biztosítható az iskolai integrációban úgy, hogy az ne csak az esélyegyenlőség strukturális kereteit, az iskolai hozzáférés fizikai módozatait merítse ki?¹ A tudományos igényű pedagógiai diskurzus idevonatkozóan folyamatosan reflektál. A vonatkozó tudományos kutatások eredményeinek visszahatásaként a pedagógiai szakemberek kimondják, hogy az iskolai integrációs törekvések legtöbb esetben elakadtak/félbemaradtak, ugyanis hosszú távon nem eredményezték az oktatás, a pedagógusok szemléletbeli változását, még pontosabban az iskola társadalmi szerepe/felelősége alig változott valamit a hátrányos helyzetű (adott esetben roma) gyerekekkel való viszonyt tekintve.

A dolgozatban a hátrányos helyzetű, mélyszegénységben élő, szociokulturálisan eltérő, kulturálisan más gyermekekről való beszédmód mindenekelőtt a kulturális antropológia és a különféle társadalomtudományi elméletek közötti tudományos párbeszéd visszhangja kíván lenni, illetve a neveléstudomány elméletére és gyakorlatára újítólag hatni képes operatív leírás. Az interkulturális pedagógia fogalma, annak napi használata a pedagógusi közbeszédben nem kellően tisztázott. Ebből a szempontból a dolgozat hiánypótló kíván lenni, az interkulturális pedagógia fogalmát tisztázni igyekszik, megkísérli újragondolni azt a kulturális antropológia holisztikus szemléletnek segítségével hívásával, illetve az antropológiára jellemző interdiszciplináris igényvel, igyekezvén elkerülni a csak tisztán leíró, spekulatív célt és szándékot.² A dolgozat az antropológiai

¹ Lásd bővebben: FORRAY-VARGA.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html (2014. 10. 22.)

² A holisztikus szemlélet lényegének kiegészítő magyarázataként a dolgozat szempontjából szükséges a kulturális antropológia tudománykonceptióját is röviden felvillantani, revideálni azt, ahogy korrelál a didaktikával, szűkebb értelemben miként kíván hatni a pedagógia egyes részterületeire, nevezetesen az interkulturális pedagógiára. Ezek szerint: „(...) Az

pedagógia eszmetörténeti leírására nem vállalkozhat, terjedelmi megkötések, illetve a kutatás kezdeti stádiuma miatt sem. A dolgozat leírásából ezúttal hiányozni fog az elméleti feltevések empirikus ellenőrzése. A nemzetközi szakirodalom meghatározó része kimondja, hogy az interkulturális pedagógia alkalmazhatóságának nehézsége az elmélet és a gyakorlat összeegyeztethetőségében rejlik, többek között ezért sem válhatott – Nyugat-Európában sem – hosszú ideig egységes, általános oktatási koncepcióvá. Másfelől az interkulturális nevelés pedagógiai célját összegző leírásokból tételesen kiviláglik, hogy napjainkban az interkulturális nevelés legfőbb célja az – és talán sikere is ebben rejlik –, ha felvállalja a kiterjedésében és változékonyságában is újat mutató kultúraközvetítést.³

A gyakorlathoz igazított interkulturális pedagógia

Az interkulturális pedagógiára legerősebben a kulturális antropológia szemlélete hatott. A dolgozatban a pedagógiai antropológia tárgya az a fajta párbeszédre hívás, elméleti reflexió, amely a kultúra és a nevelés összefüggéseire, a társadalmi egyenlőtlenségek okaira pedagógiai érveket és válaszokat keres. Amennyiben elfogadjuk, hogy az interkulturális pedagógia végső esetben kultúraközvetítés, időszerű annak tudatosítása is, hogy a kulturális sokféleség nem probléma, hanem jelen van, folyamatai mélyre hatnak, és szükségessé teszik a társadalmi együttéléstről való új diskurzust, megegyezést. A társadalmi valóság helyes felismerése olyan képességeket követel meg a diákoktól, amelyeket tanítani, fejleszteni, adott esetben kiegészíteni, helyreigazítani kell. Hans H. Reich az interkulturális nevelésről végzett helyzetelemzése⁴ kitűnően körvonalazza az interkulturális pedagógia esélyeit a jövőben. Az interkulturális pedagógiát ért kritikákból indul ki, számot vet a módszer nehézségeivel, ebből kifolyólag a Nyugat-Európában hosszú időn keresztül virágkorát élő interkulturális nevelés elsősegélynyújtó szerepét

antropológia tudománytörténetéből az interdiszciplinaritás igénye természetesen következik. (...) Jól tudjuk, hogy az alkalmazott társadalomtudományi tudás a nyugati társadalmakban önálló és közmegebecsült kivívott szakma létrejöttét eredményezte. A mai Magyarország társadalmi-kulturális átalakulási folyamatai igénylik az interdiszciplináris, közvetlenül alkalmazható gyakorlati társadalomtudományi ismeretekkel rendelkező szakemberek szerepvállalását, akik a nyilvános társadalmi élet különböző szinterein képesek kompetens, a döntéshozók véleményalkotását szakszerűen segítő állásfoglalásra, konfliktushelyzetek és társadalmi krízisek kreatív kezelésére. A gyakorlati döntésekhez szükséges hiteles tudás egyik igen fontos alkotóeleme az immanens, direkt információ. (...) Korunk szociokulturális jelenségeinek vizsgálatában kiemelt szerepet kap ez a látásmód, mert az életmódok és értékrendek hagyományos keretei feloldódtak. A folyamat eredményeként megjelenő plurális életformák, életstratégiák, életstílusok komplexuma átfogó megközelítést kíván. Az antropológiai perspektíva társadalmunk változási folyamatairól – csatlakozás az Európai Unióhoz, a globalizáció, a migrációs és asszimilációs folyamatok, az információs társadalom kialakulása, a társadalmi esélykiegyenlítés elvárásai – holisztikus megközelítésmódja, komparatív szemlélete, kulturális relativizmusa és a résztvevő-megfigyelői pozíciója révén olyan tudást képes közvetíteni, amely hozzájárulhat a társadalmi cselekvést követelő kérdések eredményes kezeléséhez.” BÀN–BICZÓ–KOTICS 2005, 35–36.

³ REICH 2008, 68.

⁴ REICH 2008, 66–69.

revindikálni tudja. A hátrányos helyzetű (kisebbségi) tanulók oktatásában az interkulturális pedagógiának megújító szerepe akkor lehet eredményes, ha „a nevelést a társadalmi interakció keretén belüli jelenségként értelmezzük”.⁵ José Eugenio Abajo Alcalde, amikor a nevelést a társadalmi interakció keretén belüli jelenségként írja le, abból az alapfelvetésből indul ki, hogy a nevelés végeredményben egy folyamat, illetve egy interperszonális tevékenység. Ebből a perspektívából nézve vizsgálta hosszú időn keresztül, antropológiai résztvevéses megfigyeléssel, a kasztíliai Aranda de Dueróban a cigány gyerekek iskoláztatását. Alcalde kutatási tárgyának leírása abból a szempontból konzekvens a dolgozat problematikájával, miszerint kiemeli, hogy a cigány gyerekek iskoláztatásának kérdéskörét vizsgálva, fontos, hogy a kutató a globális társadalmi kontextust és társadalmi modellt figyelembe vegye (háztartási csoportokat, iskolatípusokat, az iskolák és különböző társadalmi csoportok közötti kapcsolatokat, azt a társadalmi szintért, ahol a hétköznapi élet zajlik, személyek és csoportok közötti interakciókat stb.). Egyszóval a globális társadalmi kontextust olyan struktúrának tartja, amely az összes többi jelenséget döntően befolyásolja, és mindezt általános érvényűnek tartja.⁶

A hátrányos helyzetű (roma) tanulók oktatási helyzetére kivetítve a fenti gondolatmenetet (a magyarországi roma közösségek társadalmi/oktatási interakcióit illetően) megállapítható, hogy az interkulturális pedagógia elveinek gyakorlati célja az, hogy felvállalja azt a társadalmi-pedagógiai többletmunkát, hogy ne csak az adott kisebbség problémájának tulajdonítsa a társadalmi és iskolai integrációt, hanem a többséget is erősen érintő (!) szociális kérdésnek, a közös társadalmi élet alapjának. Ahhoz, hogy mindez megvalósuljon, egy erős politikai akarattal átszőtt társadalmi-kulturális (át)fejlődésnek kellene végbemennie. Nyugat-Európában több helyen is zajlik olyan folyamat, ahol a felhalmozódó társadalmi hátrányokat a társadalmi és politikai akarat együttesen faragja le. Ezeket a folyamatokat kivétel nélkül jellemzi az a diszciplináris kiegészülés, amelynek során társadalomtudósok (legtöbb esetben szociálintropológusok)⁷ olyan időszerű empirikus, a társadalmi folyamatokra közvetlen hatni képes

⁵ ALCALDE 2008, 18.

⁶ Uo.

⁷ Prof. dr. Johan Leman szociálintropológus vezetésével működik Brüsszelben a Foyer Interkulturális Integrációs Ifjúsági Központ. Az intézmény hosszú évtizedek óta alternatív oktatást és képzést nyújt, különböző etnikai és kulturális kisebbségi tagoknak, csoportoknak, illetve biztosítja számukra az oktatási és társadalmi integrációt. Különböző képzési programok keretében, fiatal bevándorlóknak, férfiaknak és nőknek egyaránt segíti az iskolai visszailleszkedést. Az iskolarendszerbe való visszatérést pályorientációs támogatások révén oldják meg. A Foyer Központ 1985-től a brüsszeli kormány jóváhagyásával szakképesítést nyújt bevándorló fiataloknak (fafeldolgozás, építőipar, villamos energia területén). A bevándorló családok gyermekeit sok esetben méltánytalanul eltávolítják az iskolákból, vagy úgy érzik, hogy nem tudják folytatni tanulmányaikat, éppen ezért a Foyer szakmai program tanácsadói gárdával, bírósági képvisellel Szakképző Központot tart fent, segítve az iskolai beilleszkedést, sikert. Magyarországon a közeljövőben egyre erőteljesebben fog jelentkezni egy kívülről befelé irányuló migrációs hajlam, ezzel párhuzamosan a cigány kisebbség lélekszámának jól prognosztizálható növekedése, a szociális szintek és faktorok egyre szélsőségesebb irányba való eltolódása, az iskolai szempontokat nézve a hátrányos helyzetű cigány gyerekek szakképzésbe való beáramlása többé-kevésbé a jelenlegi nyugat-európai típusú társadalmi-oktatási helyzetképet fogja eredményezni. A Foyer Integrációs Ifjúsági Központ több ponton

kutatási gyakorlatot (action research), oktatáspolitikai alternatívát kínálnak az összehasonlító pedagógiai antropológia kutatási módszerein (comparativism) keresztül, amely a társadalmi-nevelési folyamat igényeire, annak hibáira egyértelműen rámutat.⁸

Minden kultúra kevert, minden kultúra változik, és alkalmazkodik az adott környezeti feltételekhez. Amennyiben létezőknek tételezzük fel a kultúrák pluralitását, helyénvalónak kell tekintenünk azt is, hogy adott személy, adott csoport kulturális identitása nem összeférhetetlen más kultúra identitásával. Az embereknek jogukban áll, hogy megismerjék a másik kultúrát, még pontosabban senki nem vonhatja kétségbe azt az emberi nyitott hozzáállást, empátiát, ami a minden kulturálisan más iránti kíváncsiságot jelöli, esetünkben a kulturális másság iránti tiszteletet.⁹ A kulturális különbségek felismerésének módszertanát tanítani kell a diákoknak, az iskolai kultúra és az otthoni kultúra közötti különbség elhallgatása/elhallgattatása rendkívüli feszültségeket okozhat egy iskola életében. Az iskolában mint intézményben és mint intézményesített (másodlagos) szocializációs környezetben immár Magyarországon is egyre sűrűbben (néhány magyarországi régióban fokozottabban) létrejönnek a kulturális találkozások (kivéve ha az adott iskola nem szelektál, illetve szegregál).

Etnocentrikus hozzáállásunkat tudatos tanulás során, önmagunkkal reflektív viszonyban állva, önkritikát gyakorolva tudjuk csak levetkőzni. Alaphelyzetben hajlamosak vagyunk a saját kultúránk lencséjén keresztül nézve látni és értelmezni környezetünket. Az iskola világában mindez azt jelenti, hogy egyrészt az iskola, másrészt a diák családi/otthoni kultúrája közötti különbség folytán a tanárok nem ismerik fel a tanulók képességeit, szándékait. Az ilyenfajta – képletesen szólva – bifokális pedagógiai lencse viselése könnyen oda vezet, hogy adott tanárok oktatási vagy fegyelmezési módszere érthetetlen, teljesíthetetlen marad az adott tanulók számára.¹⁰

Hans H. Reich a fentiekben már említett interkulturális nevelésről szóló helyzet-elemzésében, a következőképpen fogalmaz: „...az interkulturális nevelés eszméjéből kiindulva, alapvetően morális érvekre támaszkodva kívánja kialakítani a különböző kultúrák kölcsönös tiszteletét (...). Ennek érdekében sürgeti a curriculum, az iskoláztatás különböző szintjén érvényes tantervek reformját. Azt a célt, illetve elvárást fogalmazza meg, hogy az oktatás által közvetített kulturális kánon tükrözze a többségi magas kultúra mellett a kisebbségi, illetve a szubkultúrákat is, hogy az iskola engedje, sőt ösztönözze e kisebbségek önreprezentációját.”¹¹

A magyarországi közoktatás kommunikációs stratégiájának szükségszerűen törekednie kell arra, hogy a hivatalos kultúra és a másik kultúra között hidat képezzen. Az interkulturális nevelésnek helyet kell teremteni a tudományos közgondolkodásban,

is hasonlóságot mutat a Miskolcon leállított „Világsátor-projekttel”. A „Világsátor-projekt” – ezek alapján – biztosíthatta volna azt a fajta szakmai műhelyt, amely lehetővé tette volna a pedagógiai antropológia – interkulturális nevelés társadalmi fórumának kibontakozását. A Foyer Központ szakmai programjának részletes bemutatása elérhető a www.foyer.be internetes oldalon.

⁸ Vö. PAMPANINI: *Society, Interculturalism and Education Introduction*

<https://www.sensepublishers.com/media/521-interculturalism-society-and-education.pdf>

⁹ ALCALDE 2008, 290.

¹⁰ DELPIT 2008, 29.

¹¹ REICH 2008, 69

ugyanis legnagyobb érdeme pontosan az, hogy tudatossá teszi, mennyire fontos és időszzerű a téma. A társadalmi együttélés szabályait sürgősen újra kell gondolni Magyarországon. Az interkulturális nevelés lényegében az a vészcsengő, amely a közoktatási rendszeren keresztül a kulturális és társadalmi sokféleségről, különbözőségről való új gondolkodási és civilizált cselekvési lehetőségekre szólít fel. Ebben a hatalmi párbeszédben a program politikai felelőssége továbbra is fennáll, illetve megmarad.¹²

A recens szakirodalom, de mindenekelőtt a multidiszciplináris műveltségű pedagógiai szakemberek nemzetközi viszonylatban és a hazai kutatások szintjén egyaránt az interkulturális nevelésben napjainkban nagyobb módszertani lehetőséget látnak, illetve a multikulturális nevelést kiegészítendőnek vélik a pedagógusok kultúráközvetítő szerepének hangsúlyozásával. Még pontosabban az interkulturális kompetencia értelmében a tanároknak újra kell gondolniuk pedagógiai tevékenységüket,¹³ illetve természetesen részt kell vállalniuk a gyerekek kulturális identitásának fejlesztésében, az individuális kulturális identitás kialakításában.¹⁴ Megújulást, pedagógiai kultúraváltást az interkulturális kompetenciák azon eszköztárától remélünk – a felülről szerveződő integrációs politikát meghaladóan, illetve amellett –, amelynek révén a diákok és tanárok kölcsönösen elfogadják egymás társadalmi-kulturális valóságát, és a tanulói diverzitások mentén, a saját iskolai tapasztalatokra támaszkodva, a tanárok és diákok közötti kommunikáció segítségével saját integrációs módszereket alakítanak ki.

Az interkulturális pedagógia perspektívái a pedagógusképzés minőségi megújításának tükrében

Az interkulturális pedagógia hiánya a többkultúrájú társadalmakban, így Magyarországon is, a pedagógiában patológikus állapotot idézhet elő, írja Tusa Cecília Zsolnai Józsefre hivatkozva.¹⁵ Továbbkövetve Tusa érvelését kijelenthetjük, hogy a nevelési-oktatási folyamatban ez a patológikus állapot egyet jelent az építő jellegű munkától való eltéréssel, a negatív irányba való haladással. Az interkulturális pedagógia tényértelmezése szempontjából azt mondhatjuk, hogy az ilyen jellegű patológikum nem veszi figyelembe a 21. századi társadalmak globalizálódását és annak következményeként az egységes Európa recens pedagógiai kihívásait.¹⁶ Az interkulturális nevelés cél- és feladatrendszerét meghatározva, az UNESCO szervezésében 1992-ben az International Conference on Education (ICE) címet viselő konferencia reagált elsősre az Európát egységesen érintő új pedagógiai kihívásokra.¹⁷ A konferencia tanulmányai az interkulturális nevelés kérdéseit járták körül, illetve határozták meg

¹² Uo.

¹³ Vö. K. NAGY: *Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés.*
http://www.zemplenimuzsa.hu/04_2/kangy.htm

¹⁴ lásd bővebben: SZEREPI 2012, 129.

¹⁵ TUSA Cecília: *Multikulturális tevékenységre való felkészítés a tanárképzésben Magyarországon.*

http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=35#

¹⁶ Uo.

¹⁷ Világtükör. Cseppben a tenger – Fejlődés, kultúra és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995/4, 79.

ezzel kapcsolatosan a pedagógusok feladatait. A konferencia anyagát a párizsi UNESCO-intézet által előkészített munkaanyag határozta meg, amely az interkulturális és multikulturális fogalmakat járta körül azzal a céllal, hogy a terminusokon keresztül megértessék a kultúrák közötti interakciók lefolyását, a többkultúrájú társadalmak együttélési lehetőségeit körvonalazzák. A nevelés és kultúra terminusokat közelítették, egységében láttatták azt a pedagógiai tényt, hogy a nevelés hozzájárul a kulturális fejlődéshez, fő kérdésük azonban az volt, hogy milyen módon.¹⁸ A konferenciaanyag szerkesztője, Dubbeldam a kultúra több mint száz definícióját vetette analízis alá, amelyet a konferencia előkészítő anyagában az UNESCO-tagállamok előtt nyilvánosságra is hoztak. Ezek szerint: „A konferencia egyetért a tekintetben, hogy a kultúra – legtágabb értelemben – azon szellemi, anyagi, intellektuális, értelmi és érzelmi sajátosságok teljes komplexuma, amely egy társadalmat vagy társadalmi csoportot jellemez. Nemcsak a művészeteket és az irodalmat, hanem az életmódot és alapvető emberi jogokat, az értékrendszereket, hagyományokat és hiedelmeket is magában foglalja. A kultúra teszi képessé az embert arra, hogy elmélkedjék önmagáról. A kultúra az, ami bennünket specifikusan emberi, racionális, kritikai ítélőképességekkel és az erkölcsi elkötelezettség iránti érzéssel bíró lényekké tesz. Az ember a kultúra alapján különbözteti meg az értékeket, és választ közülük. Azon keresztül fejezi ki magát, ébred tudatára önmagának: ismeri fel hiányosságait, teszi kérdésessé saját eredményeit, törekszik fáradhatatlanul új véleményalkotásra, és alkot olyan műveket, amelyekkel meghaladja saját korlátait.”¹⁹

Az idézet alapján talán érzékelhető, hogy a 21. századi pedagógiai kihívások – Magyarország esetében is, mint ahogy az egységes és globalizálódó Európában is – indukálják az interdiszciplináris attitűdöt, de az olyan elméleti álláspontokat is, mint a pluridiszciplinaritás, keresztiszciplinaritás.²⁰ Ezek alapján a különböző diszciplinák, részdiszciplinák között a kapcsolat viszonyos és szisztematikus kellene, hogy legyen, de esetenként feltételezheti az ellentmondást is. Egész pontosan a társadalomtudományok és humán tudományok közötti átjárás szükségességét mielőbb fel kellene ismerni, „világfalunk”²¹ legégetőbb problémáit (mindenekelőtt a szegénységet és a tudatlanságot) ezen attitűdök hiányában még csak meg sem tudjuk közelíteni.

¹⁸ Uo. 80.

¹⁹ Világtükör. Cseppben a tenger – Fejlődés, kultúra és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995/4, 81.

²⁰ A következő fogalmakon az alábbiakat értjük: interdiszciplinaritás – „különböző diszciplinák együttműködésének a formája, tekintettel olyan komplex problémákra, amelyek csakis különböző szempontú megközelítések kombinációjával és azokon keresztül kezelhetők”; pluridiszciplinaritás – „egy diszciplinák egymás mellé helyezése, feltételezve azok többé vagy kevésbé szoros kölcsönös kapcsolatát”; keresztiszciplinaritás – „egy általános axiomatikus rendszerre vagy egy elméletre vonatkozik – feltételezve egy koncepcionális vagy mindenesetre harmonikus egységet –, amely a diszciplinák egész csoportját fogja össze. (Ilyenek például a totalitás, a kölcsönös kapcsolat, a változás vagy ellentmondás)”. Uo. 88.

²¹ Kunt Ernő Mc Luhan „világfalu”-elméletét a kulturális antropológia perspektívájából kiindulva a következőképpen bontja ki: „Korunkban egyre jobban kirajzolódik a kontinenseket többszörösen is összekötő információs hálózatrendszer, amely oly érzékenyen és hathatósan reagál a legkülönbözőbb, egymástól távoleső földrajzi területek eseményeire, s

Az ICE-konferencia előadói a nevelésnek mindkét formáját, a formális és informális nevelés társadalomtörténeti aspektusait körüljárták, ezek kultúráközvetítő ágenseit meghatározták. Ezen tézisek alapján a kulturális nevelés, illetve ezek mentén az interkulturális nevelés előmozdításának lényegét abba a pedagógiai gondolatba sűrítették bele, miszerint a multietnikus társadalmakban interakciót kell létrehozni a tanulók és a különböző kultúrájú csoportok között. Az interkulturális nevelésnek túl kell mutatnia a pusztá ismeretnyújtáson, ahol erre közvetlenül nincs lehetőség, különböző projektalapú módszerekkel a tanulókhoz közel kell hozni a különböző kultúrákat és életmódokat.²²

A dolgozatban az interkulturális pedagógia jelenlegi és jövőbeli perspektíváját abban a feladatmeghatározásban látatjuk, hogy a kultúráközvetítés jogát hártjuk az interkulturális pedagógiára (nevelésre). Ez a fajta kultúráközvetítés a multikulturális oktatás – interkulturális nevelés horizontján keresztül két tudományterületet kapcsol össze, a neveléstudományt és a kultúratudományt.²³

A multikulturális oktatás – interkulturális nevelés horizontjainak összekapcsolása esetében a dolgozat nem tér ki a fogalmak interpretációjában rejlő történeti hagyományok és kultúrtörténeti definíciók szemantikai lebontására. A multikulturális és interkulturális nevelés fogalomhasználata nem egységes, országonként, illetve a magyarországi tudományos diskurzusokon belül is eltérő értelmezési kereteket hív elő. Magyarországi viszonylatban a multikulturális nevelésről teljes részletességgel és szaktudományos igényel Torgyik Judit írt több tanulmányt, illetve könyvet. A Torgyik által leírt multikulturális nevelés folyamatának összes tényezőjét²⁴ adaptálja jelen dolgozat prob-

olyan gyorsan állítja azokat nemzetközi, globális összefüggésekbe, amint az emberi idegrendszer is azonnal, s az egész testre vonatkozóan kiértékelve válaszol a testet érő vagy a testben jelentkező bármely ingerre (...). Ezeknek a nemzetközi információs rendszereknek a fejlesztőiből, működtetőiből, fenntartóiból, szereplőiből és befogadóiból kialakult s egyre szembetűnőbb sajátos jegyeket mutat egy világtársadalom (...), amely a nemzeti, a hagyományos kultúrák mellett, felett, alkalmasint azzal szemben egy világméretű, globális kultúrát hoz létre s rohamosan fejleszti azt. A világ – bizonyos vonatkozásban és bizonyos mértékig – szemléletünkben összezsugorodott, s olyan áttekinthetőnek tetszik, mint egy falu, az ott született s ott élő parasztember számára. Nos, az ezredforduló egyetemén folyó társadalomtudományi képzésnek ahhoz kellene megadni a megfelelő felkészültséget és érzékenységet, hogy az ott végzett szakemberek e világfalu – Marshall McLuhan kifejezését idézve (...) – társadalmát és kultúráját képesek legyenek megismerni és megérteni, de legalábbis – saját szakterületek művelése közben – tudatában legyenek létezésének.” KUNT Ernő: *Az antropológia keresése. A komplex kultúrákutató és az identitás között. Feljegyzések a kultúra kutatásáról és oktatásáról.*

<http://inka.kvat.uni-miskolc.hu/antro/doku/fa02.htm>

²² Világtükör. Cseppben a tenger – Fejlődés, kultúra és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995/4, 81.

²³ Idevonatkozóan lásd: TUSA Cecília: *Multikulturális tevékenységre való felkészítés a tanárképzésben Magyarországon.*

http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=35#

²⁴ A téma iránt érdeklődő szakemberek, (leendő) pedagógusok nem hagyhatják figyelmen kívül TORGYIK Judit *Fejezetek a multikulturális nevelésből* című könyvét (Budapest, 2005). A mű hiánypótló abban az értelemben, hogy a multikulturális nevelés mint pedagógiai részdiszciplína történeti aspektusait és módszertani kérdéseit egzaktan tárja fel, ezen túl

lematikája. Témánk szempontjából igazán releváns kérdés a multikulturális nevelés és interkulturális pedagógia közötti terminológiai eltérések esszenciális megragadása. A bizonytalansági tényezők ebből a perspektívából nézve is fennmaradhatnak, de amennyiben egy összegyűrt, illetve komparatív leírását adjuk a multikulturális és interkulturális nevelésnek, a recens nemzetközi és hazai szakirodalomból kitűnik, hogy a részegységek közötti eltérések/különbségek a kompetenciaterületekből sejlenek fel. Szerepi Sándor egy ír iskolai módszertani kiadványra hivatkozva különbséget tesz multikulturális társadalom és interkulturális társadalom között. Ennek alapján kimondja, hogy a multikulturális társadalom különböző kultúrák egymás mellett élését jelenti interakciók nélkül, míg az interkulturális társadalom az egymás mellett élő kultúrák intenzív kapcsolatát jelenti, az interakciók során létrejövő kölcsönös megismerési folyamatot, tapasztalatot, kulturális értelemben vett gazdagodást.²⁵ Tusa Cecília Majzik Lászlónéra, Mihály Ildikóra, Aranyosi Istvánra, Kovács Zoltánra, Cs. Czachesz Erzsébetre hivatkozva feltárja, hogy a magyarországi szakirodalomban az interkulturális, multikulturális fogalmak használata képlékenységet mutat, a divergencia jellemzi azokat.²⁶

Szempontunkból az interkulturális pedagógia az a fajta tudományos görcső, amely az iskola világán keresztül igyekszik a társadalmi és kulturális egyenlőség kérdéséhez viszonyulni. Magyarázatot ad arra vonatkozóan, hogy milyen kulturális optikán keresztül tudják a pedagógusok ellensúlyozni a társadalmi megkülönböztetés gyakorlatait, a fel és el nem ismert identitások és kulturális kötődések deficitellenes nézőpontja miként ültethető be az iskolai gyakorlatba, miként plántálható bele a tanárok tudatába. Az etnikai kölcsönhatások és az ezekből eredő különbözőségek egy helyen biztos, hogy tömörülnek, mégpedig az iskolában, az újabb és újabb generációk révén, konfliktusokat és hátrányokat generálva. Pedig az iskola elsődleges célja az a minőségi másodlagos szocializáció biztosítása – kulturális és etnikai háttértől függetlenül –, amely révén a társadalmi integráció (lehetőleg egyenlő módon) meg tud valósulni.

Az interkulturális pedagógia képes közvetíteni ezt a fajta nyitottságot, kölcsönös és egyenértékű szocializációs stratégiát, illetve benne rejlik az a lehetőség, hogy az iskolában az egyenlő bánásmód szemléletének kialakítását a leghatékonyabb módszerrel keresztül vigye véghez: felhívja a tanárok figyelmét arra vonatkozóan, hogy tanuljanak meg reflektálni saját viselkedésükre, reflexiójuk a tanár-diák viselkedéskultúrán túl irányuljon a tudás felépülésének társadalmi folyamataira is, kulturális referenciájuk abból táplálkozzon, hogy az iskolai gyerektársadalom leképezése az iskolán kívüli elsődleges szocializációs térrel rendelkező társadalomnak (idegondoljuk a családot is mint mikro társadalmi intézményt). Az iskola falain belül nem szabad engedni a rasszista, xenofób megnyilvánulásokat, hanem – mindenekelőtt projektmódszerrel és kooperatívitással – ki kell dolgozni olyan technikákat, amelyek alkalmazása révén az iskolán

fókuszál a 21. századi Európa (Kelet-Közép-Európa, Kelet-Európa és a Balkán) roma közösségeire, ezek oktatási helyzetét potenciálisan tárja fel.

²⁵ SZEREPI 2012, 129.

²⁶ TUSA Cecília: *Multikulturális tevékenységre való felkészítés a tanárképzésben Magyarországon.*

http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=35

kívüli társadalmi közbeszédéből és gyakorlatból bekerülő kulturális, etnikai dimenziójú konfliktusokat kezelni lehet.²⁷

Az interkulturális pedagógia lehetőséget teremt arra, hogy az etnikai kölcsönhatásokra, azok minőségére jobban odafigyeljünk, adoptálva elsősorban a kulturális antropológia és ezen belül is a szociális antropológia kutatási módszereit, elméleti kereteit. Jelen dolgozat továbbgondolását jelenti a közeljövőben az a hipotézis, miszerint az interkulturális pedagógia diszkurzív gyakorlata, a kulturális antropológiai kutatások során bevett étikus és émikus pozíciók közötti lényeges különbséget kell hogy szem előtt tartsa, kövesse. Ezek szerint az interkulturális pedagógia gyakorlata akkor lehet adekvát, azaz émikus (!), ha megtanítja a kulturális feleknek, hogy egymás kultúrájával teljesen azonosulni tudjanak, kölcsönösen belemerítkezzenek abba. Az interkulturális gondolkodás programja mentén létre lehet hozni azt a fajta antropológiai pedagógiát, amely megtanít bennünket arra, hogy a kultúra fogalmát ne mossuk egybe az etnikai identitás fogalmával, ne tulajdonítsunk neki identitáspolitikai szerepet, hanem adott etnikai csoport lényegéként határozzuk meg.²⁸ Így elkerülhetővé válik az, hogy az iskolában is jelentkező szociokulturális törésvonalakat ne a többség–kisebbség elvén húzzuk meg, ugyanis ha ezt tesszük, akkor étikus pozícióba kerülünk (saját kulturális szemüvegünkön keresztül, kívülről vizsgáljuk a kulturálisan másikat).

A pedagógiai antropológia – interkulturális pedagógia perspektívái a hátrányos helyzetű (roma tanulók) oktatásában

A multikulturális oktatás alapvetően a többségi társadalmon belüli kisebbségek iránti türelemre, megértésre buzdít, megoldási javaslatai elsősorban az iskola oktatási és képzési feladataira irányultak. Az interkulturális pedagógia nem zárkózik el az elől, hogy a társadalmi együttélésből származó konfliktusokat iskolai (intézményes formában) kezelje. Ebből a szempontból nézve tételezi, hogy a kulturális sokféleség és különbözőség nem csak az etnikai mezők mentén generálódik, hanem hozzáteszi, hogy történetileg változó és szociális céloktól függő. Egyik legfontosabb tézise, hogy a kulturális különbözőség, illetve az egyén és rajta keresztül a csoport identitása, nem pusztán kulturális tulajdonság, hanem szociális célokkal összefüggő objektív társadalmi habitus.²⁹

Visszaugorva az interkulturális pedagógia perspektívái a hátrányos helyzetű (roma tanulók) oktatásának fejezet elsődleges kérdésköréhez, Bogdán Péter *Innovatív törekvések a roma oktatásban Magyarországon* című tanulmányában a hátrányos helyzetű roma gyermekek oktatásának, illetve az idevágó oktatási problémáknak a rövid elemzésére vállalkozik.³⁰ Bogdán a hátrányos helyzetű roma tanulókkal kapcsolatos oktatási problémák lényeges jegyeit tárja fel. Mindenekelőtt megjegyzi, hogy a magyarországi közoktatási rendszer által használt és érvényben lévő módszerek, követelményrendszerek, tanítási metódusok a roma gyermekektől olyan körvonalozott szocializációs és anyagi háttérminimumot követelnek, amely igényeknek legtöbbjük nem tud megfelelni, így megbuknak, magántanulóvá válnak, egyszóval kiesnek az oktatási rendszer védőhá-

²⁷ Vö. FEISCHMIDT–VIDRA 2011, 57–60.

²⁸ Vö. TURNER 1997, 109.

²⁹ Vö. LESZNYÁK–CZACHESZ 1998, 7–9.

³⁰ BOGDÁN 2012, 93–112.

lójából. Megállapítja, hogy a rendszerváltás óta eltelt időszakban, csak azok a roma gyermekek lehettek igazán sikeresek, akik az említett szocializációs és anyagi háttérminimumot különböző okoknál fogva elérték. Az alternatív pedagógiai módszerek alkalmazásának sikereit is megemlíti, szembeállítja azt a tradicionális oktatással. Az alternatív pedagógiákat azért tarja hatékonyabbnak, mert személyiségközpontúak, és jól kezelik a szociális eredetű problémákat.³¹

Végeredménye Bogdán tanulmányának az interkulturális pedagógiára nézve az, hogy felsejlik belőle az a felismerés, hogy a gyakorlatorientált interkulturális pedagógiának akkor van igazán sikere, ha felvértezi magát az alternatív pedagógiai irányzatokkal, és ott hatékony, ahol a tradicionális iskola küszöbértékeihez viszonyítva hiányzik az anyagi és szociális háttérminimum. Továbbá a szerző szerint az alternatív pedagógiák csökkentik a szociális hátrányokat nemcsak roma gyerekek esetében, hanem a szegény, nem roma gyerekek esetében is, mivel az alternatív pedagógia és ezen keresztül az interkulturális pedagógia nem etnikai gyógyír, hanem egy lehetséges eszköz.

A továbbiakban Szerepi Sándor felvetésére támaszkodva a dolgozat osztja azt a fajta véleményt, miszerint a nyugat-európai és az amerikai interkulturális és multikulturális nevelési modellek egységesen nem adaptálhatóak, ugyanis „a közép- és kelet-európai térségben élő cigány népesség helyzete mind a nyugat-európai migránsok, mind a történeti kisebbségek helyzetétől fundamentálisan eltérő jegyekkel rendelkezik. Ennek talán legfontosabb elemei a cigány népesség torzult/töredékes társadalomszerkezete, illetve alacsony egzisztenciális helyzete. Ezt kiegészítik vagy inkább megalapozzák azok az eltérő szocializációs folyamatok, melyek a többségi társadalomhoz történő integrációt jelentősen megnehezítik.”³²

Ilyen jellegű kutatások³³ már állnak rendelkezésünkre, amelyek (alap)hipotézisei kölcsönözhetőek, de minden kutatás egyedi, külön tér- és időszegmással rendelkezik. Éppen ezért lényegi ismérvük a vonatkozó kvantitatív és kvalitatív módszerekkel végzett kutatásoknak, hogy az egyes eset mindig utal a tágabb környezetre, és a hipotézisek átültethetőek átfogóbb társadalmi kontextusba is.³⁴

³¹ Bogdán Péter ezen megállapítását gyakorló középiskolai tanárként is osztom. A hátrányos helyzetű tanulók tanításában természetesen célravezetőbbnek tartom az alternatív és reformpedagógiai módszereket (ahogyan minden egyéb iskola, osztály, korcsoport esetében is), pusztán gyakorlati tapasztalataim mondatják azt velem, hogy az alternatív módszerek is esetenként csak lazítani tudják az osztálytermekben meghúzódó látens előítéletességet, felszámolni csak egészen ritka esetekben képesek.

³² SZEREPI 2012, 130.

³³ Az Edumigrom-kutatások (a kutatások részleteit lásd a www.edumigrom.eu internetes oldalon) említendőek itt meg elsősorban, amelyek Magyarország esetében az iskoláknak a kisebbségek integrációjához, de/re/szegregációjához való viszonyát vizsgálták. Lásd bővebben: FEISCMIDT–VIDRA 2011, 57–95.

³⁴ Vincze Enikő és Harbula Hajnalka Edumigrom pályázat keretében, a romániai és erdélyi cigányság körében végeztek kutatásokat. Eredményeik bizonyítják a cigányság társadalmi kirekesztettségének komparativitását. A romániai roma közösségek oktatási helyzetének javítására irányuló politikai és társadalmi akarat sok hasonlóságot mutat a magyarországi politikai törekvésekkel. A TÁMOP 4.1.2-B.2-13/1-2013-2015 „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés minőségi megújításáért” pályázat céljának megfelelően,

Zárszó helyett

Az interkulturális nevelés fogalma a nemzetközi és hazai szakirodalomban – elméleti síkon – jól kidolgozott, viszont az elmélet és gyakorlat közötti disszonanciát deskriptív módon nem számolják fel. A dolgozatban megfogalmazott interkulturális pedagógia elveinek gyakorlati alkalmazását, annak leírását nem tekintem lezártnak. A homályosság elkerülése végett is a problémakör további kifejtése megköveteli az empirikus kutatás módszereinek bevonását.

Mivel az interkulturális pedagógiának klasszikus modellje nem létezik, a megteremtéséhez vezető út Magyarországon egyelőre nagyon hosszúnak tűnik. A módszer kialakítása az adott közösségek mindennapi életébe való beavatkozással jár együtt, illetve az iskola intézményes rendszerének a mindennapjaiba való belelátást feltételezi. A magyarországi cigány közösségek kulturális, szocioökonómiai mintáik alapján igencsak heterogén képet mutatnak. Hosszú kimenetelű, antropológiai módszerekkel (kiemelten *részvevő megfigyeléssel*) végzett problémaorientált kutatás szükséges ahhoz, hogy az interkulturális pedagógia, az iskolán belüli eltérő kulturális háttérű gyerekek csoportdinamikáját vizsgálni tudja. Mindehhez szükséges a tanulói csoportok társadalmi hálózatainak feltérképezése, illetve mérni kell a vizsgált kisebbségi közösség tagjainak és gyermekeinek etnikai alapú lakókörnyezeti interakcióit, szociokulturális viszonyait, és mindezt megfeleltetni az adott csoport gyermekeinek iskolai teljesítményével.

A fentiekben vázolt megelőző kutatások eredményei alapján lehet igazából megkezdeni azt a gyakorlatorientált pedagógiai munkát, amelynek alapján az interkulturális pedagógia kompetenciaterületeit célcsoportokra irányítva meg lehet határozni.³⁵ A hátrányos helyzetű roma tanulók jelenléte az észak-magyarországi iskolahálózaton belül divergens. Nemzetközi és hazai viszonylatban a bölcsődei és az általános iskolai kép-

illetve a kutatási koncepciók hasonlósága okán, kapcsolat alakult ki a romániai Edumigrom kutatási csoport egyes tagjaival. Lásd idevonatkozóan: VINCZE–HARBULA 2011.

³⁵ Az interkulturális nevelés legfontosabb elveit a Nemzetközi Nevelési Konferencia (ICE) szakmai programja alapján foglalom össze, ezek szerint: a pedagógusnak lényegesen nagyobb érzékenységet kell tanúsítania a tanulók szükségletei iránt, az interakció az oktatás folyamatában a tanuló kultúrájának megfelelően menjen végbe; a pedagógus helyesen tudja összekapcsolni az előírt és szándékolt oktatóanyagot, illetve fontos, hogy ezeket igazítsa a különböző kulturális háttérű tanulók követelményeihez; a kultúra átszarmaztatásában és fejlesztésben a pedagógusnak elsődleges szerepe van, a nevelés és kultúrák közvetítés közé egyenlőség jelet tesz az interkulturális pedagógia; a tanárnak szem előtt kell tartania saját kulturális szerepét, fontos, hogy adott esetben közvetítse saját attitűdjét, nézeteit, értékeit; az aktuális szociális, politikai eseményeket objektív kritikával illesse, illetve bármennyire is korlátozva van intézményi szempontból, a diákokkal történő személyes kapcsolatok kialakítására a pedagógusoktól elvárt etikai szabályok mentén törekedjen, azaz ilyen módon is valósítsa meg az informális nevelést; fontos, hogy a pedagógus oktatási folyamatában a kooperatív tanulási formákat helyezze előtérbe, a tanár a lokális közösségek kulturális fejlődését szorgalmazza, diákjait ilyen irányba terelje, a helyi kollektívák nevelési potenciáljait segítse elő; az interkulturális pedagógia kimondja, hogy a társadalmi kapcsolatok legfontosabb színtere az iskola, amely az osztályteremben belül, el egészen az adott osztályon belüli tanulói csoportok szintjén is leképeződik, mindezt a pedagógusnak tudnia kell felismerni és kezelni. (Világtűkör. Cseppben a tenger – Fejlődés, kultúra és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995/4, 88.)

zésben legkidolgozottabb és a leggyakorlatiasabb az interkulturális nevelés.³⁶ A középiskolákban szinte egyáltalán nem kap teret az interkulturális nevelés, a tanárok idevonatkozó kompetenciái itt a leghiányosabbak. Az oktatás minden szintjén, minden képzési fokon jelen kellene hogy legyen az interkulturális pedagógia. A közoktatásban részt vevő tanárok nem tudtak még felkészülni – módszertani értelemben sem – a hátrányos helyzetű roma tanulók, illetve az etnikai/kulturális értelemben vett heterogén osztályok fogadására. A gimnáziumok többsége ebből a szempontból szelektivitást mutat, a gyakorlatorientált interkulturális nevelés ezekben az intézményekben külső (országos vagy helyi kezdeményezésű) oktatásirányítás révén tud teret nyerni (mivel ezekben az iskolákban a legkevesebb a hátrányos helyzetű roma tanulók száma). Az interkulturális pedagógia középiskolai térnyerését eltérő irányba terelhetik az adott iskolatípusok, illetve tanulóiknak szociokulturális háttere.

A René Descartes Egyetem Cigány Kutatási Központja 1984/85-ben végzett egy nagyobb volumenű kutatást, illetve fogalmazott meg ajánlásokat az európai cigányság oktatásával kapcsolatban. A rengeteg iskolázási gond felsorolása mellett a központ kutatási beszámolója kiemeli, hogy: „az interkulturális oktatás kialakításának jegyében tett lépések olyan új pedagógiai gyakorlat előtt nyitják meg az utat, amely tekintettel van az iskolában megjelenő valamennyi kultúrára, és épít minden egyes gyermek képességeire és hozott tudására. Ezek a változások elősegíthetik az iskola igazodását a cigány gyermekek igényeihez.”³⁷

A dolgozat részben már ismert, részben pedig kibővített oktatási programot járt körül, még pontosabban ennek elméleti hátterét igyekezett (re)integrálni. A Magyarországon is megváltozott oktatási-nevelési transzformációkra reményeink szerint elfogadhatóbb választ tud adni elemzésünk. Az iskola társadalma leképeződése társadalmi szerkezetünknek. Ebből következik, hogy a társadalmi feszültségek az iskolában is jelentkeznek, konfliktushelyzetet, meg nem értést eredményeznek. Végérvényesen az interkulturális pedagógia sem tud kialakulni ott, ahol az interkulturális politika nem nyer teret.³⁸ Mindezek nélkül az iskolák nem tudják célul kitűzni azt a fajta viszonyt a gyerekekkel szemben, amely során reflektálniuk kell arra, hogy a gyermek nem csak egyszerűen egy adott családi egység tagja, hanem annak kultúrájával is számolni kell; egy olyan globális szociálpolitikai viszonyrendszerben kell (meg)látni a gyerekeket, amely a társadalmi és a nevelési jelenségekre adott magyarázatok szintjén nem semleges. E kijelentés nem a szociológiai determinizmus elméletét kívánja alátámasztani, annál inkább a szegregatív kontextusok elkerülését célozza. Csak így tudunk rámutatni arra, hogy milyen irányba kell elindulnunk a probléma megoldásához. A hátrányos helyzetű gyerekeknek (és családjuknak) iskoláztatási problémájuk leküzdéséhez – támogatások mellett – egyenlőségen alapuló interkulturális kapcsolatokra, hátránykompenzáló intézkedésekre is szükség van.³⁹

³⁶ Módszertani értelemben ide vonatkozóan lásd TORGYIK Judit: *Minden nap ünnep. Multikulturális gyakorlatok itthon*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 2. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. Hasonló módszertani kezdeményezéseket, összefoglaló műveket még hosszasan lehetne sorolni.

³⁷ LIÉGEOIS 2002, 16.

³⁸ Uo. 14.

³⁹ Vö. ALCALDE 2012, 287–297.

Irodalom

ALCALDE 2008

ALCALDE, Jose Eugenio Abajo: *Cigány gyerekek az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2008, 295.

BÁN–BICZÓ–KOTICS 2005

BÁN András–BICZÓ Gábor–KOTICS József: Megjegyzések a tudásterület múltjáról a jelen perspektívájából és a jövő érdekében. *Új Holnap*, 2005. 4. 31–37.

BOGDÁN 2012

BOGDÁN Péter: Innovatív törekvések a roma oktatásban Magyarországon In: BODONYI Edit–GYÖRGYINÉ KONC Judit (szerk.): *Modern alternatív iskolák*. Budapest, 2012, 93–112.

DELPIT 2007

DELPIT, Lisa: *Mások gyermekei. Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló*. Budapest, 2007.

FEISCMIDT–VIDRA 2011

FEISCMIDT Margit–VIDRA Zsuzsanna: Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: BÁRDI Nándor–TÓTH Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest, 2011, 57–95.

FORRAY R.–VARGA É. N.

FORRAY R. Katalin–VARGA Aranka: *Inkluzió a felsőoktatásban*.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html

REICH 2008

REICH, Hans H.: Interkulturális nevelés – helyzetelemzés In: TORGYIK Judit (szerk.): *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Budapest, 2008.

KOVÁCSNÉ NAGY 2004

KOVÁCSNÉ NAGY Emese: *Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés*. http://www.zemplenimuzsa.hu/04_2/kangy.htm

KUNT é. n.

KUNT Ernő: *Az antropológia keresése. A komplex kultúrakutatás és az identitás között. Feljegyzések a kultúra kutatásáról és oktatásáról*.

<http://inka.kvat.uni-miskolc.hu/antro/doku/fa02.htm>

LESZNYÁK–CZACHESZ (1995) 1998

LESZNYÁK Márta–CZACHESZ Erzsébet: Multikulturális oktatási koncepciók. In: CZACHESZ Erzsébet (szerk.): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára*. Szeged, 1998, 7–18.

LIÉGEOIS 2002

LIÉGEOIS, Jean-Pierre: *Kisebbség és oktatás – cigányok az iskolában*. Budapest, 2002.

PAMPANINI é. n.

PAMPANINI, Giovanni: *Society, Interculturalism and Education*. Introduction. <https://www.sensepublishers.com/media/521-interculturalism-society-and-education.pdf>

SZEREPI 2012

SZEREPI Sándor: Az interkulturális kompetencia mint szociálpedagógiai eszköztudás. In: *Társadalomtudományi Tanulmányok V. – Szociálpedagógiai Tanulmányok*. Debrecen, 2012, 128–133.

TORGYIK 2005

TORGYIK Judit: *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Budapest, 2005.

TURNER 1997

TURNER, Terence: Az antropológia és a multikulturalizmus, avagy miért törődjön a multikulturalizmus az antropológiával? In: FEISCHMIDT Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Budapest, 1997.

TUSA é. n.

TUSA Cecília: *Multikulturális tevékenységre való felkészítés a tanárképzésben Magyarországon*. http://scipa.unipannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=35#

Világtükör. Cseppben a tenger – Fejlődés, kultúra és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995. 4. 79–93.

VINCZE–HARBULA 2011

VINCZE Enikő–HARBULA Hajnalka: *Ştrategii identitare şi educaţie şcolară. Raport de cercetare despre accesul copiilor romi la şcoală (Edumigrom – România)*. Cluj, 2011.

BETEKINTÉS AZ EGZISZTENCIÁLIS PEDAGÓGIÁBA: A KIÉGÉS ÉRTELMEZÉSE ÉS MEGELŐZÉSE

Lubinszki Mária

A pedagógiai kultúraváltás sokdimenziós lehetősége közül az egyik a modern pszichológiai irányzatok térhódítása a pedagógiai gondolkodásban és a mindennapi iskolai gyakorlatban. Az egzisztenciális és humanisztikus megközelítések folyamatosan hatást gyakoroltak a pedagógiára, azonban napjainkban, különösen e hátrányos helyzetű régióban fokozott igény mutatkozik a szemléletváltásra. A túlélés érdekében. Az egészséges tanítási-tanulási folyamat megteremtése érdekében. Annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű diákban az életösztön, élni- és fejlődni akarás kerekedjen felül a destruktív ösztönökön. A kiégés elkerülése érdekében. Az elmúlt években Miskolcon egyre gyakrabban kértek fel tantestületek arra, hogy tartsak a kiégésről előadást. Egyre sürgetőbb kérdés egy olyan pedagógiai szemléletváltás, amely nemcsak a módszertani megújulás lehetőségét hordozza, hanem segít attitűdben, gondolkodásban és világnézetben is igazodni a nehezített körülményekhez. Tapasztalatom szerint létezik a tantestületekben egyfajta öngyógyító mechanizmus, amellyel nyitottan keresik a túlélés lehetőségeit, és ugyanakkor jelen van a hétköznapi leterheltségéből és az elhúzódozó, megoldhatatlannak tűnő helyzetekből adódóan egy ellenállás is a változással szemben. Ezen ambivalencia – szeretne a pedagógus erős és sikeres maradni, megőrizve integritását, ugyanakkor a kimerítő munkanapok, a visszatérő problémák szkeptikussá és ellenállóvá tesz – feloldásához valóban mélyreható, szemléletbeli változtatások szükségesek. Erre kiváló alternatívát nyújt az egzisztenciális pedagógia, amely az egzisztenciaanalízisen alapul, és az elmúlt évtizedben ugrásszerű fejlődésnek indult. Ennek oka, hogy egy olyan értelmezési horizontot képvisel, amely az emberi létezés, a lét-lehetőségeket és a lét értelmének a keresését állítja középpontba. Tanulmányom célja rövid betekintést nyújtani az egzisztenciális pedagógia kialakulásába és alapfogalmaiba, valamint körbejárni a kiégés egzisztenciális értelmezését.

Az egzisztenciaanalízis helye az egzisztenciális pszichoterápiák között

Az egzisztenciális pszichoterápia „a terápia egy olyan dinamikus megközelítése, ami az egyén létében gyökerező félelmekre fókuszál”.¹ Olyan megközelítés, amely nem empirikus, hanem mélyen lételméleti, ontológiai alapokon áll, az egzisztencialista filozófiára épülve. Középpontjában az emberi létezés léthez közeli, legmélyebb gyökerei állnak. Elsősorban egy paradigmát nyújt, olyan értelmezési keretet, amely fenomenológiai természetéből adódóan nem empirikus jellegű, így komoly támadási felületet hagy a pszichoanalízis és a klinikai pszichológia tradíciói részéről. Az egzisztenciális irányzat más típusú alapkonfliktusokra hívta fel a figyelmet: az abból fakadó konfliktusra, hogy az egyén szembesül létének adottságaival, bizonyos végső, megoldandó problémákkal.² Eltérő szemlélettel közelít az egyénben működő erőkhöz, motívumokhoz és szorongá-

¹ YALOM 2003, 8.

² YALOM 2003.

sokhoz, folyamatosan reflektálva a létet alapjaiban meghatározó problémákra: a halálra, a szabadságra, az elszigeteltségre és jelentésnélküliségre. Az egzisztenciális irányzatokban az emberi találkozás kiemelt jelentőségű; a terapeuta és páciens között születő kapcsolat az egyik gyógyító faktor. Éppúgy mint az osztályteremben, a tanár-diák kapcsolat minősége alapjaiban határozza meg a fejlődés és gyógyulás lehetőségeit. Ezen a ponton felmerül a kérdés: hogyan lehet egy tanár-diák kapcsolat gyógyító kapcsolat, amikor a fő feladat az oktatás és a nevelés. Az egzisztenciális iskolák szerint minden egészséges kapcsolat indukálja a belső gyógyító erőket és a saját létlehetőségek megragadását. A tanár egy olyan pozitív kapcsolati mintát közvetíthet, amely segíti a „jelenben tartani” a diákot, és segíti megélni azt, ami éppen történik. A hátrányos helyzetű diákoknál a szinkronképeség, azaz a mentális jelenlét az adott feladatban és életeseeményben súlyosan zavart lehet. Épp ezért értékes minden olyan pillanat, amelyet a diák jelenként képes megélni egy biztonságos kapcsolatban. Egzisztenciális értelemben a kapcsolatba lépés a másik számára való nyílt létet jelenti.³

Az egzisztenciális terápiák kapcsán nincs szó egységes ideológiai irányzatról, képviselői is egyaránt egzisztenciális irányultságú, de különböző iskolák hívei: Ludwig Binswanger, Viktor von Weizsäcker, Viktor von Gebsattel, Eugene Minkowski, Erwin Straus, Rollo May, Viktor Frankl, Irvin D. Yalom. Az egzisztenciális pszichoterápiát elsősorban az különbözteti meg más, az egzisztencialista filozófiából merítő terápiáktól, hogy az ember korlátaira, a lét tragikus dimenzióira fókuszál, a bizonytalanságtól és a nemléttől való félelemre, és nem a csúcsmélységekre, önmegvalósításra.⁴ Éppen a létezés határhelyeteire való érzékenység adja napjainkban aktualitását az egzisztencialista irányzatoknak. A világba vetett biztonságérzet gyakran úgy vész el, hogy ki sem alakul a hátrányos helyzetű gyermekben. Ezzel együtt a kapcsolatokba vetett bizalom és az önbizalom hiánya számtalan kompenzáló, maladaptív viselkedésformát hív elő az osztályteremben, melyek kezeléséhez elengedhetetlen az egzisztenciális szemléletmód.

A huszadik század egzisztenciális irányzatai közül többnek is közösek a gyökerei: a heideggeri filozófia. A daseinanalízis a heideggeri filozófiából és a freudi pszichoanalízisből született,⁵ míg a Viktor Frankl által alapított logoterápia is Heideggerből merített.⁶ Alfried Längle írja Viktor E. Franklról: két példaképe volt egész életében, Freud és Heidegger. Mellettük Jaspers és Binswanger is hatott Franklra, leginkább azonban Heidegger, többször találkozott személyesen is. Heidegger Franklban a freudi és adleri hatás keverékét látta. Condrau rámutatott arra a különbségre, hogy a heideggeri filozófia bázisa a létmegértés, Franklé pedig a létezés értelmének keresése.⁷ „...az értelemnek, amelyről itt szó van, helyzetről helyzetre, személyről személyre változnia kell. De mindenütt jelen van. Nincs olyan helyzet, amelyben az élet megszűnne lehetőségeket felkínálni számunkra, s nem létezik személy, akinek az élet ne tartogatna feladatokat. A lehetőség, hogy kiteljesítsünk egy értelmet, mindig egyszeri...”⁸ Mindketten, Frankl és

³ CONDRAU 1992, 217.

⁴ YALOM 2003.

⁵ CONDRAU 1989; LUBINSZKI 2003.

⁶ FRANKL 1994.

⁷ CONDRAU 2012.

⁸ FRANKL 1996, 159.

Heidegger is mérvadóak voltak egy-egy olyan pszichoterápiás irányzat megalkotásához, amely kivezetett a természettudományos gondolkodásmódból. Frankl egzisztenciális beállítottságú pszichiáterként tehát az élet értelmére irányuló kérdést helyezte a terápia középpontjába, melyet 1926-tól már logoterápiának nevezett. A logoterápia valójában 1945-től teljesedett ki, amikor Frankl visszatért Bécsbe a koncentrációs táborból. Freuddal is kapcsolatban állt, ám Adler nagyobb hatást tett rá; egészen 1927-ig: ekkor annyira megromlott a viszonyuk, hogy Franklt kizárták az individuálpszichológiai szövetségből.

Az egzisztenciaanalízist, logoterápiát és pszichoanalízist Frankl így különböztette meg egymástól: „A pszichoterápia pszichoanalízisként azt akarja tudatossá tenni, ami a lélekben van, ezzel szemben a logoterápia azt, ami szellemi; ezen belül egzisztenciaanalízisként elsősorban a felelős-létet, mint az emberi egzisztencia lényegének egyik alapját igyekszik az emberben tudatosítani.”⁹ Ez a szellemi megközelítés arra utal, hogy az egzisztenciaanalízis érzékeny minden olyan emberi problémára, amely klinikai értelemben nem tekinthető betegségnek. Ebben megegyezik a daseinanalízissel, amely a beteg-létet mint világban-benne-létet értelmezi, és a dasein hangoltsága fedi fel, hogy hányadán áll önmagával, a világgal és a többi emberrel. A különbség az, hogy Frankl az értelem és cél megtalálására helyezte a hangsúlyt, míg a daseinanalízis az ontológiai dimenzió keretében keresztül a létezés egészének, és benne a saját lehetőségek megértésének megragadására. Értelem és cél nem fogalmazható meg addig, amíg a kitüntetett alaphangoltságokon keresztül nem tárult fel a jelenvalólét lét-egésze. Ez az egzisztenciális horizont adja a jelenvalólét lehetőség-feltételét. Frankl is hasonlóan mond a célokkal kapcsolatban: „...amikor a logoterápiában a célról beszélünk, akkor a konkrét helyzetben rejlő konkrét célról van szó, mellyel az adott konkrét személy szembesül. Ez a cél potenciális, ami azt jelenti, hogy mindig attól az embertől várja a megvalósítást, akinek »köze van« hozzá, akit »igénybe vesz«, aki a belőle származó »kihívást« meghallja.”¹⁰ Erősen a felelősség felvállalását hangsúlyozza, míg a daseinanalízis a tulajdonképpeni, optimálisan nyitott létmódok elérését.¹¹ Frankl a logoterápiát az egzisztenciaanalízis speciális, az értelemkeresésre fókuszáló területének nevezi, Laing és Sartre is használták ezt a fogalmat. Érdekes megvizsgálni az egzisztenciaanalízis elméleti alapjait, melyek némileg eltérőek a daseinanalíziséitől. Az egzisztencialista filozófián és fenomenológián túl Max Scheler filozófiai antropológiája és értéktana alapozta meg; célja az embert képessé tenni a szabad megéléshez és felelősségteljes állásfoglaláshoz. Ezen túl megpróbálja az ember szellemi dimenzióját megérteni és a terápiás kapcsolatba bevinni. A logoterápia alapterminusa, a logosz (értelem, érték) Max Scheler értékfogalmához és antropológiai megfontolásaihoz kapcsolódik, akinek főművét, a *Formalizmus az etikában és a materiális étiketika*t Frankl kiemelkedően fontosnak tartotta. Frankl egyenesen úgy fogalmaz, hogy a logoterápia nem más, mint Max Scheler filozófiai belátásainak alkalmazása a pszichoterápiára.¹² Az értelem és érték fogalmakon túl figyelemreméltó Scheler személy fogalma, mely szintén Frankl gondolatainak központi elemévé

⁹ FRANKL 1997, 51.

¹⁰ FRANKL 1988, 208.

¹¹ CONDRAU 2012.

¹² A logoterápia és a scheleri étiketika összefüggéseiről lásd bővebben SÁRKÁNY 2003.

vált.¹³ A daseinanalízis nem értelmezi külön a szellemi, testi, lelki dimenziót, sem az etikai alapú érték-horizontot. A dasein struktúrája magába foglalja a fenti dimenziókat; a scheleri etikát pedig ontológiai értelmezésű etikával váltja fel. A logoterápia az értelemlehetőségeket keresi a konkrét élethelyzetekben, míg a daseinanalízis a létre és a jelenvalólét legsajátabb lehetőségeinek megtalálására.

Alfried Längle szintén hangsúlyozza, hogy a legfőbb különbség az, hogy a daseinanalízis a lét megvilágítására törekszik, míg az egzisztenciaanalízis az értelem megvilágítására.¹⁴ A logoterápia mai felfogásában az egzisztenciaanalízis részterülete, amely az értelem kérdéseire specializálódott. Az egzisztenciaanalízist az elmúlt két évtizedben továbbfejlesztették, és 1992-ben önálló pszichoterápiás irányzatként ismerték el Ausztriában. A daseinanalízis központi fogalma a Dasein, míg az egzisztenciaanalízisé az egzisztencia, amely elsősorban *személy fogalom*. Az egzisztenciaanalízis meghagyja a személy és világ dichotómiáját, és „a dialógus dialektikájában fejleszti tovább”.¹⁵ Az egzisztenciaanalízis struktúramodellje a világra, életre, önmagára és a kontextusra vonatkozás.

Az egzisztenciális pedagógia gyökerei: egzisztenciaanalízis

Az egzisztenciaanalízis az elmúlt 25 évben olyan önálló pszichoterápiás eljárássá fejlődött, amely mára az életvezetési tanácsadás és pszichoterápia mellett további felhasználási területeken is tért hódított: a pedagógiában, a coachingban,¹⁶ a menedzsmentben, a szupervízióban, csapatépítő tréningeken és a meditációban. Közel 20 éve folyik hivatalos pszichoterápiás kiképzés többek között az *Österreichische Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse* (GLE) által. Az ember az egzisztenciaanalízis felfogásában nem önmagától „egész”. Ahogy Viktor Frankl fogalmaz: az ember tulajdonképpen csak akkor egész ember, ha egészen feloldódik egy dologban, egészen odaadja magát egy másik személynek, a megélés teljességében.¹⁷ Éppen ezen egzisztenciális dimenzió válik kitüntetett értékke az egzisztenciális pedagógiában. Az ember egzisztenciális valóságának ebből a sajátos értelmezéséből adódik az egzisztenciaanalízis gyakorlati feladata: a legértékesebb élethelehetőségek és életkörülmények megvilágítása és feltárása, valamint a valódi taralommal megélt értelem megtalálása. Mindennek a megvalósulását nevezzük egzisztenciának. Az egzisztenciaanalízis célja abban áll, hogy segítsen az embernek az életét egyfajta *bensővé tett egyetértéssel élni*, életigenléssel.¹⁸

Az étellel egyetértve élni.¹⁹ Mit is jelent ez napjainkban? Megélni az életet sajátunkként akkor is, amikor az nehéz. Amikor megvisel. Amikor krízisben vagyunk. Ennek egyetlen módja, ha vállaljuk a felelősséget a magunk választotta útjainkért, és

¹³ SCHELER 1979.

¹⁴ LÄNGLE 2004.

¹⁵ Uo. 213.

¹⁶ „A coaching egy megoldás- és eredményorientált folyamat, amely során a coach elősegíti, hogy az egyének és csapatok hatékonyabban valósítsák meg rövid és hosszú távú céljaikat, miközben tanulnak, fejlődnek.” SZÉKELY 2008.

¹⁷ LÄNGLE 2011.

¹⁸ LÄNGLE 2011.

¹⁹ LÄNGLE 2007.

megtaláljuk ennek az értelmét. Alapvetően, akár tudatosan, akár tudattalanul, mi magunk is gyártjuk az életproblémákat azáltal, ahogyan viszonyulunk az életünkhöz. Miért olyan nehéz egyetértésre jutni önmagunkkal? Miért olyan nehéz értelmet találni a mindennapokban? Az egzisztenciális pedagógia „művészete” talán abban áll, hogy meg tudjuk-e tanítani a diáknak az élet értelemmel és örömmel teli megtöltését. Minden életszakaszban és élethelyzetben nagy kincs az a fajta átkeretezési képesség, amellyel képesek vagyunk a negatív életesemények mellett egyidejűleg a pozitív, értékes momentumokat megragadni, és ezáltal egyesúlyban tartani a személyiségünket. Krízisben is lehet kiegyensúlyozottnak és produktívnak lenni. Sőt, csakis így lehet kijönni belőle, „előrefelé”. Az értelem megtalálása bármely élethelyzetben előre húz, jövőorientálttá és motiválttá tesz. Ha egy hátrányos helyzetű gyermek elsajátítja ezt a képességet, akkor és csakis akkor van esélye kitörni és felépíteni egy értelemmel teli életet.

Jelen tanulmány célja elsősorban felhívni a figyelmet az egzisztenciális pedagógia jelentőségére és lehetőségeire. Az egzisztenciálisan orientált pedagógia nem egyszerűen csak egy új pedagógiai elmélet, hanem olyan újfajta gondolkodásmód, amely sokszor a meglévő pedagógiai tudás átgondolását, átértékelését követelheti meg.²⁰ Az egzisztenciális pedagógiában nagy hangsúlyt kap a gyermeki fejlődés, az értelemmel teli nevelés problémaköre. A cél: a gyermeket képessé tenni az élet értelmének megtalálására, képessé tenni az életet bensővé tett egyetértéssel élni.

Az egzisztenciaanalízis antropológiai rendszere

Frankl a logoterápia olyan szisztematikus rendszerét alkotta meg, amely teljes körűen átláthatóvá teszi az irányzat emberképét, a létezés dinamikáját, az értelem keresésének útjait, a „híres” tragikus triász, valamint ezek koherens, belső összefüggésrendszerét.²¹ A pszichoterápiában, a pedagógiában és valamennyi indikációs területen az alábbi rendszer adja a kiindulási pontot a gyógyításhoz és a fejlesztés különböző fázisaihoz. A hármas felosztások tradíciója az emberi lélek leírásában egészen a görögökig nyúlik vissza, és a mai napig meghatározó, Frankl is ezt a hármas rendszert alkalmazta.

EMBERKÉP

- Testi dimenzió
- Lelki dimenzió
- Szellemi dimenzió

Az ember teljességét e három dimenzió egysége és egyidejű dinamikája határozza meg, melyben a szellemi dimenzió az ember világra és önmagára való nyitottságát jelenti. A nyitottságot mindig az adott helyzetben működő élményfeldolgozási módként érthetjük: megélni, jelen lenni, a pillanat minden mozzanatát észrevenni. Ez a szellemi dimenzió alkotja az alapját az emberi lehetőségtér egzisztenciális működésének.

²⁰ WAIBEL 2013.

²¹ LÄNGLE 2013a.

AZ EMBERI LEHETŐSÉGTÉR

- Az akarat és választás szabadsága
- Az értelem akarása
- Az élet értelmének megtalálása

Ezen dimenziók egymással való összefüggését leginkább a motivációval lehetne megragadni: az akarat szabadsága az értelem akarásában nyilvánul meg gondolkodási, cselekvési és érzelmi szinten. Az értelem akarása pedig egy olyan működésmódot indukál, amely az élet értelmének a megtalálására ösztönöz.

AZ ÉRTELEM ÚTJAI

- Élmény értékek
- Teremtő értékek
- Viszonyulási értékek

Az élet értelmének megtalálását az egyes helyzetekben az értékek jelentik. Az értékek eme három kategóriája minden lehetőséget magában rejt az élet értelmének megragadására. A viszonyulási érték alatt egy olyasfajta beállítódás értendő, ahogyan például az ember a megváltoztathatatlan sorshoz viszonyul.

TRAGIKUS TRIÁSZ

- Szenvedés
- Büntudat
- Halál

Annak lehetősége, hogy a megváltoztathatatlan sorshoz értelemmel teli, pozitív viszonyulást tudjunk kialakítani, egy igen mélyről jövő helyzetből ered: az élet legfájdalmasabb helyzeteivel való konfrontációból. Nincs olyan élet, amely szenvedésmentes, amelyben senki sem hibázhat és nincs büntudat érzése, és amelyben nem találkozunk így vagy úgy a halál lehetőségével. Ezek a helyzetek kikövetelik az élet értelmére vonatkozó kérdés megválaszolását. A tragikus triász támpontot ad a legmélyebb, egzisztenciális szorongások megfogalmazásához: A szorongás három típusa ennek alapján a haláltól, a büntől és az értelmetlenségtől való szorongás,²² amely végigkíséri egész életünket, és életszakaszoktól függően más-más módon nyilvánulhat meg.

A logoterápia emberképét 1986-ban Längle továbbfejlesztette²³ egy olyan dinamikus emberfelfogássá, amelynek pólusai között az ember megtapasztalja azon egzisztenciális feladatait, melyeket az egzisztenciális motiváció tana foglalja magába.

Az egzisztenciális motiváció tana

A motiváció hagyományos elméletei alapján a motiváció egy komplex, sokrétű és folyamatosan fejlődő konstruktum. Ezzel összhangban a különböző csoportosításokon túl, mint pl. alapvető és humánspecifikus motívumok vagy intrinzik és extrinzik motívu-

²² Bővebben a témáról pl. TILLICH 1999.

²³ LÄNGLE 2013, 170.

mok, az egzisztenciális motivációértelmezés teljesen új aspektusokat nyitott a motivációval kapcsolatosan. Az egzisztenciális dimenzió a személy dinamikájából fakadóan négyféle hajtóerőt különböztet meg.

1. „Az embert az egzisztencia alapkérdése mozgatja: létezem – de megvan-e a lehetőségem arra, hogy egész emberként létezzem? Van ehhez számomra tér, védelem, támasz? Ennek tapasztalatát az ember az elfogadottságban szerzi meg, amely számára is lehetővé teszi az elfogadást. Vagyis az elfogadás képességének előfeltétele a saját egzisztencia biztonsága; ha ez nem áll fenn, akkor küzdeni kell érte.”²⁴
2. Az egyik legalapvetőbb motívum a „lenni tudás” a világban az adott körülmények között. Megélni az elfogadás biztonságát, és ebből önbizalmat meríteni.²⁵ Egy ilyen közeg a nyugalom megtartó erejével tesz képessé az élethez való küzdelemre. De hogyan értelmezhető ez pedagógiailag egy hátrányos helyzetű diák szemszögéből? A tanár motiválni szeretné, küzdeni tanítani, terhelhetővé tenni, azonban amíg az egzisztencia legalapvetőbb kérdése megoldatlan marad, úgy csak a szorongás, védekezés és elkeseredés fog dominálni. Épp ezért fontos minden olyan technika és módszer, amely egy biztonságos kapcsolati modellt tud nyújtani.
3. „Az embert az élet alapkérdése mozgatja: élek – de szeretek-e egyáltalán élni? Megélem-e a teljességet, az összetartozást, s van-e időm az értékekre? Az élet mint érték tapasztalata mindenekelőtt az odafordulásban, a közelségben és a szeretetben rejlik. Ez az élet nyitja meg az ember előtt azt a lehetőséget, hogy másokhoz és más dolgokhoz odaforduljon, s az odafordulás képessége az előfeltétele annak, hogy az ember a saját életét értéknek érezze. Ennek az alapértéknek az a mindent átható érzés az alapja, hogy létezni jó. Az alapértékek átélésének a képessége a feltétele az értékekre való érzékenységnek. Ennek hiánya okozza pszichopatológiai értelemben a depressziót.”²⁶
4. A létezés élménye leginkább egy kapcsolat kölcsönösségében, az odafordulásban és közelségben tapasztalható meg, amely által érzelmi biztonság, érzelmi melegség érzése alakul ki. Túl a fiziológiai szükségleteken az élet megtapasztalásának módja az ember kezében van. Csak akkor marad rejtve az élet varázsa, amennyiben az ember önmagát tévesen határozza meg, amikor a belső, érzelmi rezonancia és kongruencia elvész. A második alapmotiváció zavarai közé tartozik a gáttolt érzelmi működés, kapcsolati szorongás, érzelmi túlterheltség és depresszió, valamint a burnout szindróma is.²⁷ A pedagógusszakma kiemelten veszélyeztetett az empátiás munkamód és a nagy érzelmi megterhelés miatt.²⁸ Tanulmányunkban részletesen kitérünk a második alapmotiváció egyik zavarára, a burnout szindrómára.

²⁴ LÄNGLE 2011.

²⁵ LÄNGLE 2013b.

²⁶ LÄNGLE 2011.

²⁷ LÄNGLE 2000.

²⁸ HAJDUSKA 2008.

5. „Az embert a személy kérdése mozgatja: én én vagyok – de szabad-e úgy lennem, ahogy vagyok? Méltányolnak-e s tisztelnek-e, figyelnek-e rám, s megtagadom-e önmagam értékét? Ebben a tapasztalatban a személy akkor részesül, ha mások elismerik és komolyan veszik őt. Ez teszi lehetővé számára más emberek elismerését.”²⁹
6. Nevezhetjük az „ÉN” dimenziójának is: az egyediség, a felcserélhetetlenség, a megkülönböztethetőség és az önálló individuum mint érték kerül előtérbe. A serdülőkori identitáskriszis mindig lehetőség arra, hogy a fiatal igazán közel kerüljön a fájdalomhoz és az örömhöz, és elsajátítsa ezek integrálásának a képességét. A helyes irány kiválasztása élethosszig tartó feladat.
7. „Az embert az egzisztenciának az értelemre irányuló kérdése mozgatja (FRANKL 1979b, 1983, 1996, 1997a) itt vagyok – de mi végre kell ennek így lennie? Mit kell tennem azért, hogy az életem értelmes egész legyen? Milyen nagyobb, nem csak engem érintő összefüggések részeként értelmezem magam, legyen ez akár vallásos önértelmezés is? Mi végre élek? Az ember az értelem tapasztalatát feladatokban, felkínálkozó értékek elfogadásában, a nagyobb struktúrákhoz való tartozásban, önmaga kiművelésében, kiérlelésében és a vallásban találja meg. Ami könnyebbé teszi számára, hogy összhangba kerüljön a világgal, és hogy minden helyzetben megtalálja és megvalósítsa az abban rejlő, saját személyének szóló értelmet. Aki ebben hiányt szenved, az gyakorta válik pszichopatológiai értelemben függővé.”³⁰

Ezen egzisztenciális megközelítés olyan létfontosságú kérdésekkel foglalkozik, amelyek mentén hatékonyabban tudjuk megérteni és orvosolni a fiatal korosztály motivációs problémáit. Olyan filozófiai dimenziót nyit, amely az identitás keresésének folyamatában megkerülhetetlen kérdések megválaszolására ösztönöz. A személyiségfejlődés folyamán legkésőbb serdülőkorban felmerülnek a fenti kérdések; az identitás krízis átélése alapvetően felveti az élethez való viszonyulás tisztázását. Az egzisztenciális motivációk megválaszolása megkerülhetetlen a fejlődésünk különböző fázisaiban, és nem elég egyszer jó válaszokat találni a felmerülő kérdésekre. Az élet spontán, pillanatról pillanatra változó dinamikája folyamatos válaszadásra készítet, folyamatosan újraértelmeződik az értelem kérdése. Ezt fontos tudatosítani a diákokban. Az egzisztenciális motiváció tana folyamatos intrapszichés és interperszonális nyitottságra készítet; hogy váljon belső szükségletté az értelem megtalálása.

A kiegészítő egzisztenciális értelmezése

Az egzisztenciaanalízis emberképe és az alapmotivációk áttekintése után egyértelműen kirajzolódik, hogy az egzisztenciális dimenzió olyan kérdések feltevését teszi lehetővé, amely számtalan pszichés probléma patogenezisébe és prevenciós lehetőségeibe ad betekintést. A létezés önmagában mint filozófiai probléma is szerteágazó, azonban az örömmel és értelemmel megélt élet egy sokrétű, ám tanulható folyamat. A kiegészítő szindróma hagyományos elméletei kevéssé adnak választ a kiegészítő keletkezésére, és még ke-

²⁹ LÄNGLE 2011.

³⁰ LÄNGLE 2011.

vesebb támpontot adnak a prevencióra vonatkozóan. Összefoglaló tanulmányomban korábban foglalkoztam a kiégés szindróma komplexitásával.³¹ Jelen tanulmány a korábbi írás folytatásaként az egzisztenciális dimenziót járja körül; egyfajta prioritást adva a lét kitüntetett feladatainak és lehetőségeinek. Csodát nem tud tenni ez a megközelítés sem. Az alábbi területeken nyújthat segítséget a pedagógusoknak, különösen a hátrányos helyzetű régióban dolgozóknak: a kiégés keletkezési dinamikájának feltárásában, a saját mentálhigiénés státusz rendezésében és a kiégés megelőzésében, valamint a diákokkal való kapcsolattartásban, a diákok motivációs problémáinak megértésében és megoldási lehetőségek feltárásában.

„A klinikai pszichológiai kórképek diagnosztikai kritériumait tartalmazó nemzetközi kategóriarendszer, a DSM-IV-TR (FRANCES–ROSS 2002) nem definiálja önálló mentális zavarként a kiégést, melynek oka a burnout jelenség komplexitása és sokrétűsége. »A burnout szindróma az egyik legnehezebben kezelhető, legveszélyesebb teljesítmény- és karrierkrízis« (HAJDUSKA 2008, 127). A Freudenberger nevéhez fűződő fogalom krónikus emocionális megterhelések, stresszek kapcsán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely együtt jár a reménytelenség és inkompetencia érzésével, a célok, ideálok elvesztésével, valamint a saját személyre, munkára és másokra vonatkozó negatív attitűdökkel (FREUNDENBERGER 1974, in: HAJDUSKA 2008, 127). Tünetei: krónikus fáradtság, fejfájás, alvászavar, érzelmi kimerültség, empátiás készség beszűkülése, negatív önértékelés, depresszív hangulat, szakmai inkompetencia, reménytelenség érzése, valamint csökkent produktivitás”.³² Lényegét tekintve egzisztenciálisan egy munkával kapcsolatos, tartós kimerült állapot. Ez a kimerült állapot kihat az élményfeldolgozási módra, majd a döntésekre, véleményekre és a viselkedésre. A kimerülés a fent bemutatott Frankl-féle emberkép mindhárom dimenzióját áthatja: testi szinten általános gyengeség és szervi működési zavarok léphetnek fel, a lelki dimenzióban a kedvetlenség és örömtelenség, a szellemi dimenzióban a hátrálás a követelményektől és a kapcsolatoktól.³³ Külön kiemelendő, hogy a teljes, egész embert érinti, az egész életünket, és nem lehet leszűkíteni, és „kordában tartani”. A világról és önmagunkról alkotott élményekből kimarad a vitalitás, az erő, a kezdeményezés élménye és az öröm képessége, helyette az üresség érzése, a támpontok elvesztése és az értelmetlenség érzésének megjelenése jellemző minden életterületen. Frankl a kiégést mint az egzisztenciális vákuum különleges formáját írja le, két jellemzővel bír:³⁴

1. az érdeklődés elvesztése → unalom;
2. a kezdeményezőkétség hiánya → apátia.

„Korunk nagy betegsége a cél nélküliség, az unalom, az értelem és a célkitűzések hiánya.”³⁵ Ezzel összefüggésben Frankl más helyen: az üressé és értelmetlenné vált élet az egzisztenciális vákuum.³⁶ Az egzisztenciális vákuumot a kiégés mérésére szolgáló

³¹ LUBINSZKI 2012.

³² LUBINSZKI 2012, 263.

³³ LÄNGLE 2000.

³⁴ Uo.

³⁵ FRANKL, 1997, 11.

³⁶ FRANKL, 1996, 41.

*Maslach Burnout Inventory, MBI*³⁷ kérdőívben a magas deperszonalizáció és magas érzelmi kimerülés értékek jelzik. Vajon miért nem ég ki mindenki, aki keményen dolgozik? Mi a titka annak, aki bírja a hosszan tartó terhelést a munkájában és magánéletében egyaránt? Egyáltalán van, aki bírja, és közben egészséges és kiegyensúlyozott marad? Igen. Aki megtalálja az értelmét a hétköznapijainak. Aki felfedezi azokat az értékeket, amelyek értelmet adnak az életének. Ebből fakadóan az egzisztenciaanalízis szerint a kiégés a valódi, egzisztenciális értékek hiányát jelenti.³⁸ Honnan tudjuk, hogy melyek az egzisztenciális értékek? Onnan, hogy az egzisztenciális értéknek *belsőleg megélt tartalma van*. A belsőleg megélt, tartalmas tevékenység hat a tartós fáradtság és kimerülés ellen is, mert az önmagunkkal való kapcsolat, a megélt szabad akarat a cselekvésben és ennek értelemmel telítettsége segít a jelen megélésében maradni. Amikor fontos lesz valami vagy valaki. Amikor jelen vagyunk. Lássuk a különbséget az egzisztenciális értelem és a látszat-értelem között, amely a kiégést jelenti:³⁹

- egzisztenciális értelem → beteljesedés → a tevékenység és a megélés értékévé válnak → az alkotó, elszánt, alakítható, élménygazdag, szabad és felelősségteljes élet vezethet a beteljesedéshez a fáradtság helyett;
- látszat-értelem a kiégésben → kiüresedés → a folytonosan halogatott tennivalók nyomasztó érzése és az élmény-értékek figyelmen kívül hagyása → a kimerítő, mások által alakított, kötelező, kényszeredett cselekedetek a kiüresedéshez vezetnek.

A kiégésben hiányzik a beteljesedés, a saját létlehetőségeink megvalósítása. Alfried Längle a kiégésről szóló tanulmányában a következő tézisekhez jut:⁴⁰

1. A kiégés a hosszan tartó, átélés nélküli cselekedetek végállomása.
2. A kiégés a belső, autentikus motiváció hiányából fakad, egyfajta látszat-odaforulásból, valódi megélés nélkül.
3. A kiégés keletkezésének a dinamikája: a cselekedetek általában egy olyan belső kényszer, nyomás, rászorultság hatására működnek, amelyeket az ember nem a sajátjaként él meg. A valódi, legsajátabb lehetőségekkel kapcsolatos szükségletek másodlagossá, elhanyagoltá válnak.
4. A kiégésben egyfajta haszonelvű, célorientált élethez való hozzáállás mutatkozik meg, amely a pozitív életérzés folyamatos elvesztésével párosul. A valódi stresszforrás így az értékek általi érintettség hiánya.
5. A kiégés és stressz forrása a tennivalóink tartalmával való egyetértés hiánya: úgy tenni valamit, hogy valójában nem is akarjuk, és nem vagyunk benne szívvel-lélekkel.
6. A kiégés a lelkünk elszámolása egy már régóta elidegenedett, kapcsolatszegény életért.
7. Aki több mint a fele idejében olyan dolgokkal foglalkozik, amiket nem szívesen csinál, nincs benne a szíve-lelke, vagy nem okoz számára örömet, annak előbb vagy utóbb a kiégéssel kell számolnia.

³⁷ MASLACH 1981.

³⁸ LÄNGLE 2000.

³⁹ Uo.

⁴⁰ Uo.

A kiégés egzisztenciális értelemben tehát egy motivációs probléma: elveszítjük a kapcsolatot a saját belső szükségleteinkkel. Mi magunk építjük a kiégéshez vezető utat az önmagunkkal kapcsolatos téves elvárásokkal, a kíméletlen megfelelni akarással és bizonyítási kényszerrel. Az egyik legégetőbb belső szükségletünk, hogy fogadjuk el önmagunkat úgy, ahogy vagyunk. Szeressük gyengeségeinket, mert épp ezekből fakad az egyediségünk és az erőnk a harchoz. A kiégés keletkezésének egyik fontos mozzanata, hogy egy megbetegítő élethelyzetben a belső megfelelni akarás – tudatosan vagy tudattalanul – lehorgonyzódik. A működésmód megmarad, a sémák fixálódnak, és ez szépen lassan kimerít. A kiégés általában nem a vészhelyzetekben vagy a stresszel teli időkben lép fel, hiszen ilyenkor a személyiség mozgósítja belső tartalékait és erőforrásait; hanem belopakodik a hétköznapiakba. Tehát túlterheléssel kezdődik, ami az érzelmi kimerülésen túl lassan egy nem egzisztenciális élethez való viszonyuláshoz vezet. A stresszes életszakaszok mögött mindig komoly egzisztenciális dinamika zajlik: az egzisztenciális vákuum megtapasztalása, a kényszerű beállítódás a dolgok menetéhez és a kapcsolódás hiánya. Ez jelenti az emberekkel való kapcsolatot és a saját belső lényegünkkel és érzéseinkkel való kapcsolatot. Így jutunk el a második alapmotívum zavarához, a kiégéshez. Nem lehet „büntetlenül” becsapni az életet. A test és a lélek mindig jelez valamilyen formában; akár pszichoszomatikus betegségek formájában, akár a kiégés szindrómával. Az egzisztenciális hiány az ember teljességére kihat.

Összefoglalás

Tanulmányom célja egy olyan bevezetést nyújtani az egzisztenciaanalízis kialakulásába, fogalomrendszerébe és antropológiájába, amely körvonalazza az egzisztenciális pedagógia irányzatának emberképét és filozófiáját. Az egzisztenciaanalízis egy specifikus élethez való viszonyra, beállítódásra kérdez rá: beteljesítjük-e legsajátabb létlehetőségeinket, megéljük-e az élet belső tartalmát. Az egzisztenciális gondolkodásmód felborítja a kronológiai időbe vetett hitünket: hiszen egyetlen megélt pillanat, amelyet sajátunkként élünk át és értékkel teli, képes akár egy egész életért kárpótolni. Képesse kell válnunk ilyen pillanatokból töltekezni: kevesebb lesz, mint a küzdelmes évekből, mégis képes felülírni *minden* elszenvedett megpróbáltatást és fájdalmat. Egzisztenciális értelemben nincs olyan, hogy elvesztegetett idő vagy rossz döntés. A saját életünk van, amivel időbe telik megtanulni jól bánni, megtanulni megélni azt, ami igazán értékes és értelemmel teli. Mindez alapjául szolgál egy olyan egzisztenciális pedagógiának, amely magában hordozza a pedagógiai kultúráváltás lehetőségét is. De csak ha *igazán* akarjuk.

Irodalom

CONDRAU 1989

CONDRAU, Gion: *Daseinsanalyse. Philosophisch-anthropologische Grundlagen. Die Bedeutung der Sprache*. Freiburg, 1989.

CONDRAU 1992

CONDRAU, Gion: *Sigmund Freud und Martin Heidegger Daseinsanalytische Neurosenlehre und Psychotherapie*. Freiburg, 1992.

- CONDRAU 2012
CONDRAU, Gion: *Freud és Heidegger. Daseinanalitikai neurózistan és pszichoterápia*. Budapest, 2012.
- FRANKL 1988
FRANKL, Viktor E.: *...mégis mondj Igent az Életre! Egy pszichológus megéli a koncentrációstábot*. Budapest, 1988.
- FRANKL 1996
FRANKL, Viktor E.: *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Budapest, 1996.
- FRANKL 1997
FRANKL, Viktor E.: *Orvosi lélegzondozás. A logoterápia és egzisztencia-analízis alapjai*. Budapest, 1997.
- HAJDUSKA 2008
HAJDUSKA Marianna: *Krízislélektan*. Budapest, 2008.
- LÄNGLE 2000
LÄNGLE, Alfried: Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention. *Psychologie in Österreich*, 2000. 2–3. 106–112.
- LÄNGLE 2004
LÄNGLE, Alfried: Dialogik und Dasein. *Daseinsanalyse*, 2004. 20. 211–227.
- LÄNGLE 2007
LÄNGLE, Alfried: *Sinnvoll leben. Eine praktische anwendung der Logotherapie*. Salzburg, 2007.
- LÄNGLE 2011
LÄNGLE, Alfried: „Az étellel egyetértve élni”. Az egzisztenciaanalízis emberképe, motiváció felfogása és kezelési módja. *Pszichoterápia*, 2011. október.
- LÄNGLE 2012
LÄNGLE, Alfried: *Existenzanalyse Dritte Grundmotivation*. 2012.
- LÄNGLE 2013A
LÄNGLE, Alfried: *Lehrbuch zur Existenzanalyse. Grundlagen*, 2013.
- LÄNGLE 2013B
LÄNGLE, Alfried: *Lehrbuch zur Existenzanalyse. Zweite Grundmotivation*. 2013.
- LUBINSZKI 2003
LUBINSZKI Mária: Léteanalízis és pszichoanalízis. Sigmund Freud és Ludwig Binswanger kapcsolata. *Thalassa*, 2003. 2–3. 157–168.
- LUBINSZKI 2012
LUBINSZKI Mária: A kiégés komplex értelmezése és prevenciósi lehetőségei a pedagóguspályán. In: ILLÉSNÉ KOVÁCS Mária (főszerk.): *Docere et movere. Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudo-*

mányi Kar 20 éves jubileumára. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Miskolc, 2012.

SÁRKÁNY 2003

SÁRKÁNY Péter: *A logosz terápiája. A logoterápia filozófiai nézőpontja és horizontja.* Budapest, 2003.

SCHELER 1979

SCHELER, Max: *A formalizmus az etikában és a materiális étiketika.* Budapest, 1979.

SZÉKELY 2008

SZÉKELY Vince: *Coaching pszichológia. Teljesítmény és karrierproblémák kezelése coachinggal.* Budapest, 2008.

TILLICH 1999

TILLICH, Paul: *Létbátorság.* Budapest, 1999.

YALOM 2003

YALOM, Irvin D.: *Egzisztenciális pszichoterápia.* Budapest, 2003.

WAIBEL 2013

WAIBEL, Eva Maria: *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik.* Augsburg, 2013.

A STRESSZEL VALÓ MEGKÜZDÉS A PEDAGÓGUSI PÁLYÁN PSZICHOLÓGIAI NÉZŐPONTBÓL

Nótin Ágnes:

Mint minden egyén életében, úgy a pedagógusok mindennapjai során is számos stressz-teli helyzet adódik. Ennek egyik része a személyes élethelyzetükhöz kapcsolódóan jelentkezik (például párkapcsolati vagy egészségügyi probléma), másik része kifejezetten a hivatásukhoz kötődően, a napi feladatok ellátása során kerül előtérbe. Idetartoznak többek között a kapcsolati problémák, konfliktusok a kollégákkal, a diákokkal vagy a szülőkkel, a tanítási feladatok és módszerek alacsonyabb szintű hatékonyságával való szembesülés, illetve a fokozott elvárásokkal és szűkös időhatárokkal való küzdelem.

Az tehát nem újdonság, hogy a pedagóguspályán fokozott stresszhatásoknak vannak kitéve az egyének, sokkal inkább az a fontos, hogy miként tudnak *sikeresen megküzdeni* az őket ért hatásokkal. A továbbiakban a hatékony megküzdési módok és technikák bemutatásán túl célunk egy stresszkezelési módszer (relaxáció) eredményességének megvilágítása gyakorló pedagógusok tapasztalatai alapján, valamint egy 30 órás saját élményű foglalkozásról alkotott vélemények alapján.

A stresszor jellemzői és kiértékelése

Elsőként Selye János¹ biológiai szempontú munkájában jelent meg a stressz fogalma, amely az élő szervezet válasza bármilyen megterhelésre. A válaszok két típusa a küzdelem és a menekülés lehet abból a célból, hogy a biztonság és a lelki egyensúly visszaálljon. Selye felhívta a figyelmet arra is, hogy a stressz nem csupán idegfeszültség, hanem egyben érzelmi válasz is, aminek nem feltétlenül van káros következménye. Alapvetően az élet stresszel jár, vagyis nem kerülhető el, egyedüli stresszmentes állapot a halál. Amikor egy inger alkalmazkodásra kényszeríti a szervezetet, akkor aspecifikus élettani változások indulnak be, ami az *Általános Adaptációs Szindróma* elnevezést kapta. Ennek szakaszai a következők:

- *Alarm (riasztó) reakció*

A stresszel való találkozáskor jellegzetes tünetek jelentkeznek, ami az ellenálló képesség hirtelen csökkenésével jár. Amennyiben a stresszor túlzottan veszélyes (például súlyos fizikai sérülés), akkor rövid időn belül bekövetkezik a halál. Viszont olyan stresszhatás, amely kevésbé erős, beindítja a következő fázist (ellenállás), ami a védekezést szolgálja.

- *Aktív ellenállás (rezisztencia) szakasza*

Ha a stresszor folyamatosan jelen van (például tömeg, kapcsolati konfliktus), akkor be fog indulni a megfelelő ellenállás. Ilyenkor a kezdeti tünetek megszűnnek, és az ellenálló képesség elér egy normál szintet.

¹ SELYE 1963.

- *A kimerülés szakasza*

Az utolsó szakaszban, amennyiben tartósan jelen van a stresszor, akkor az alkalmazkodási energia kimerülhet, mivel a szervezet már nem képes vele megküzdeni. Ennek a szakasznak a bekövetkeztét az jelzi, hogy újra megjelennek az alarm szakasz jellegzetes tünetei. A folyamat végén pedig elérkezhet a teljes és végleges kimerülés, a halál.

Habár naponta számtalan ingerrel találkozunk, ám nem mindegyik válik stresszkeltővé. Inkább azokban az esetekben tekinthető stresszornak, ha az egyén úgy érzi, hogy nem képes kontrollálni a helyzetet, bejósolhatatlan következményekkel jár, illetve a rendelkezésre álló képességei határát súrolja, mindez negatívan hat az énképére. Alapvetően különbözően élünk meg azonos helyzeteket, emiatt egyes ingereket veszélyesnek tekintünk, míg másokat nem, és eszerint válaszolunk rájuk tudatos és tudattalan szinten. Eszerint az egész stresszkiértékelő folyamat erősen szubjektív szempontok szerint történik, és ez az egyéni látásmód meghatározza, hogy milyen módon igyekszünk a helyzetet kezelni (Stauder²).

A stresszorok lehetnek fizikai (például meleg, sötét, bezártság) és pszichoszociális (például kapcsolati konfliktusok) jellegűek, intenzitásukban pedig akut, súlyos állapotok (például pozitív és negatív életesemények), illetve krónikusan jelen lévő, alacsony intenzitású stresszhelyzetek (például munkahelyi elismerés hiánya, párkapcsolati szeretetigény kielégítetlensége). Amikor szembesülünk ezekkel a stresszorokkal, akkor elindul egy információfeldolgozási folyamat, amelynek számos lépése van. Elsőként az *inger észlelése* során (kapufunkció) az egyén számos tényezőt figyelembe vesz, aminek része az aktuális fizikai és lelkiállapot (például éhség, izgatottság, egyedüllét). Emellett olyan személyiségdiszpozíciók (például extravertió-introvertió) is szerepet kapnak, amelyek meghatározzák a szubjektív észlelést. Az említett intrapszichés tényezőkön túl kontextuális tényezők is jelen vannak, ami azt jelzi, hogy ugyanaz az inger mást jelenthet az egyén számára családi közegben, és megint mást a munkahelyen.

Ezután következik az inger *összehasonlítása* a korábbi személyes tapasztalatokkal és sémákkal, továbbá a saját képességekkel és a személyes hatékonyság érzésével. Ebben az is fontossá válik, hogy milyen várható következményeket tud elővételezni az egyén a helyzetre vonatkozóan, ami már átvezet a döntési szakaszba. A *döntési folyamat* egyrészt tudatos, másrészt tudattalan elemeket tartalmaz, eredményeként pedig egyrészt megszületik a viselkedéses válasz, azaz a megküzdési stratégia, másrészt megjelennek különböző testi, érzelmi és motivációs változások (Stauder³). Habár elméletileg konkrét lépésekre bontható ez a folyamat, a valóságban automatikusan, gyorsan és kevésbé tudatosan zajlik le.

Megküzdési módok, coping stratégiák

A *megküzdés* iránti érdeklődés fellendülése az 1970-es évekre tehető, amikor is egyre inkább érdekelni kezdte a kutatókat, hogy az emberek hogyan küzdenek meg az őket érő stresszel. Már láthattuk, hogy nagy egyéni különbségek lehetnek ebben, emiatt válik fontos kérdéssé, hogy milyen személyes diszpozíciók kapnak szerepet a megküzdés

² STAUDER 2007.

³ STAUDER 2007.

folyamatában, illetve milyen preferált módokat választanak az egyének a meglévő készségeikből (Carver–Scheier–Weintraub⁴). A megküzdés fogalma számos változáson ment keresztül, melyek közül a főbb definíciókat az alábbi táblázat tartalmazza (1. táblázat).

1. táblázat
A megküzdés (coping) definíciók rendszerezése

Szerzők	Definíciók
1. Lazarus–Folkman ⁵	Minden kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amelynek segítségével az egyén igyekszik kezelni az olyan külső és belső hatásokat, amelyek meghaladják vagy felemésztik az elérhető személyes erőforrásait.
2. Snyder ⁶	A megküzdés nem feltétlenül jelent erőfeszítést, sok esetben pontosan a legkisebb aktivitás jelenti a megoldást; továbbá sok esetben inkább tudattalan folyamatok irányítják a folyamatot.
3. Costa–Somerfield–McCrae ⁷	A stressz és a megküzdés természetes módon megjelenő élmény- és viselkedésmódnak tekinthető, amely a mindennapi életben és a fejlődésünk szempontjából is meghatározó (facilitáló) szerepet kap.
4. Schwarzer ⁸	A megküzdés nem csupán jelen stresszhelyzetek megoldására szolgálhat, hanem a múlt-jelen-jövő időtengelyében egyaránt értelmezhető.

A stressz kezelésével kapcsolatban fontos elkülönítenünk egymástól a megküzdést és az elhárítást. A pszichoanalitikus Norma Hahn szerint az *elhárítás* alapvetően múltbeli eseményhez kötődik, tudattalan folyamatok révén zajlik, rugalmatlanul van jelen, és a valóságot torzítja. Ezzel szemben a *megküzdés* a jövőre irányul, jórészt tudatos, a realitásra épül, és kellően rugalmasan működik. Így a két fogalom egymástól jól elkülöníthető (Tiringer⁹).

Számos rendszerezési szempontot lehet találni a megküzdés (coping) szakirodalmában, amelyek átfogó képet igyekeznek adni a stresszorról való egyéni bánásmódról. A továbbiakban ezeket a főbb megközelítési módokat mutatjuk be.

Idői/tudatossági dimenzió szerint

Schwarzer⁷ számos coping dimenziót vezetett be a korábbi koncepciókat továbbgondolva. Ebben a szemléletben egy időtengely mentén lehet elhelyezni a különböző megküzdési módokat, ami együtt jár bizonyos szintű tudatossággal is. Ez alapján négy nagy

⁴ CARVER–SCHEIE–WEINTRAUB 1989.

⁵ LAZARUS–FOLKMAN, 1984.

⁶ SNYDER 2001.

⁷ COSTA–SOMERFIELD–MCCRAE 1996.

⁸ SCHWARZER 2002.

⁹ TIRINGER 2007.

csoportot lehet képezni, melyek közül az egyik a múltra irányul, míg a másik három kifejezetten a jövőre.

- *Reaktív coping* (múltra irányuló)

Mivel a fókuszban a múlt eseményei állnak, emiatt elsősorban a már bekövetkezett veszteség vagy károsodás értékelése történik meg. Egyfajta reagálás a megváltoztathatatlan helyzetre, leginkább az átélt tapasztalatok beépítése zajlik, például kollégával való konfliktus tapasztalatainak beépítése.

- *Anticipált coping* (jövőre irányuló)

Ebben az esetben még nem történt meg a kritikus esemény, viszont várhatóan be fog következni. Ilyen lehet a munkahelyi feladatvégzés során azon stratégiák elővételezése, amelyek a helyzetben várhatóan a kívánt eredményre vezetnek majd, például határidők felállítása, egyeztetés a kollégákkal.

- *Preventív coping* (jövőre irányuló)

Távoli jövő ismeretlen kockázataival kapcsolatos megküzdés, mivel az is bizonytalan, hogy egyáltalán bekövetkezik-e az esemény. Az egyén tehát előre felkészül arra, hogy „mi lesz ha”, és ez alapján keres megfelelő erőforrásokat, illetve viselkedésmódokat. Ennek keretében egyrészt kockázatbecslés zajlik, másrészt előrelátó gondolkodás a lehetséges veszély kapcsán, például stratégiai tervezés a tantestület bevonásával.

- *Proaktív coping* (jövőre irányuló)

Ennél is a távoli és bizonytalan kockázat van jelen, viszont a fő különbség az a preventív megküzdéshez képest, hogy itt a kockázat átkeretezése áll a középpontban. Így már nem veszélynek, hanem kihívásnak tekinti a helyzetet, és ehhez kapcsolódóan célokat állít maga elé az egyén. Vagyis a figyelem a sikeres célélérésre és a személyes növekedésre irányul. Ennek útja lehet többek között a kialakult helyzet javítására való törekvés, a feltételek optimalizálása, a teljesítmény színvonalának növelése, az önszabályozás és énhatékonyság érzése, illetve a pozitív, optimista szemléletmód.

Fontos említést tennünk arról, hogy az újabb megközelítésekben már nem csupán a negatív életesemények hatásának csökkentésére irányul a figyelem, hanem a pozitív önmegvalósításra is. Így például a reaktív coping esetében is hangsúlyos az a szemlélet, hogy a múltban lezajlott eseményekből hogyan tudunk a jelenben és a jövőben előmozdító tapasztalatokat, tanulságokat leszűrni. Emiatt nem csupán az számít, hogy időben mire irányul a figyelem, hanem az is, hogy ez milyen szintű tudatossággal párosul.

Diszpozicionális vagy szituatív megküzdés

A megküzdés kutatások egy másik irányvonala főként azzal foglalkozik, hogy melyek azok a *személyes vonások, stílusok*, amelyek hatással vannak a választott coping stratégiákra, és viszonylag stabil módon jelen vannak a személyiség működésében. Emellett felmerül a kérdés, hogy a belső jellemzőkön túl milyen szituatív tényezők irányítják a megküzdést, ami sokkal inkább egy folyamatorientált megközelítésmódra utal.

Diszpozicionális megközelítés

McCrae és Costa¹⁰ azt figyelték meg kutatásukban, hogy attól függően, milyen a stresszor természete, jellegzetes megküzdési stratégiákat használunk. Amikor fenyegetőnek észleljük a helyzetet, akkor leginkább a hit, a fatalizmus és a vágyteljesítő gondolkodás jelentkezik, míg veszteség esetén a hit és a fatalizmus a főbb működésmódok, amelyek kevésbé érett megküzdési képességekre utalnak. Ezzel szemben, ha kihívásnak látjuk a stresszort, akkor többek között az átgondolt cselekvés, a kitartás, a pozitív gondolkodásmód, illetve a személyes erőforrások megerősödése figyelhető meg, melyek már érettebb megküzdési formák.

Alapvetően számos pszichológiai tényező játszik szerepet a megküzdésben. Idesorolható többek között az önbecsülés, a tanult leleményesség, a remény, az érzelmi intelligencia, illetve a humor (Carver–Scheier–Weintraub,¹¹ Oláh,¹² Tiringier¹³). Emellett természetesen nem pszichológiai jellegű tényezők is hatással vannak a sikeres megküzdésre, például a szocioökonomiai státusz, a nem, az életkor, a kulturális hovatartozás és az egészségi állapot (Tiringier¹⁴).

A diszpozicionális megküzdés területéhez Oláh Attila¹⁵ *pszichológiai immunkompetencia* megközelítése szorosan kapcsolódik. Eszerint azok az intrapszichés tényezők, amelyek a megküzdés forrásaiként működnek, egy integrált személyiségen belül rendszert alkotnak. A pszichológiai immunrendszer fogja össze ezeket a belső erőforrásokat, ezáltal keretként szolgál a stresszhelyzetek kezeléséhez és elviseléséhez. A folyamat során az egyén megküzdési potenciálja nem sérül, sőt a hatékony megoldás nyomán beépített tapasztalatok árnyaltabbá, gazdagabbá teszik a személyiséget. Az egész szemléletmód pozitív irányultságú, és fókuszában az énhatékonyság áll, amely erősíti a célorientált viselkedést és az önszabályozást.

A pszichológiai immunkompetencia három, egymással dinamikusan összekapcsolódó alrendszere: (1) *Megközelítő-monitorozó alrendszer*, amely a fizikai és társas környezet megismerését, megértését, kontrollálását és a pozitív kimenetek elérését segíti elő; (2) *alkotó-végrehajtó alrendszer*: olyan személyiségjegyeket fog össze, amelyek segítik a megküzdést az egyén által kívánt cél elérése érdekében; (3) *önregulációs alrendszer*, mely azon önszabályozási folyamatokat foglalja magában, amelyek biztosítják a hatékony megoldáshoz szükséges figyelmi és tudati kontrollt.

Szituatív megközelítés

A fentebbi személet mellett egy másik kibontakozó kutatási irányt jelent a helyzeti jellemzők szerepe a megküzdés folyamatában. Felmerül a kérdés, hogy mikor érezzük megterhelőbbnek a stresszt. Snyder¹⁶ a következő szempontokat említi:

¹⁰ McCRAE–COSTA 1986.

¹¹ CARVER–SCHEIER–WEINTRAUB 1989.

¹² OLÁH 2005, 52–106.

¹³ TIRINGER 2007.

¹⁴ TIRINGER 2007.

¹⁵ OLÁH 2005, 52–106.

¹⁶ SNYDER 2001.

- a személy számára meghatározó életterületet érint;
- egyszerre több életterületre is kihat;
- időben elhúzódik, tartósan jelen van;
- súlyos, vagy nagy jelentőséggel bír az egyén számára;
- teljesen egyértelmű a helyzet;
- a kontrollálhatóság szintje jól észlelhető.

Adaptív-inadaptív megküzdés

A harmadik csoportosítási lehetőség azt fejt ki, hogy megküzdést hogyan lehet egységes rendszerbe elhelyezni különböző viselkedésmódok megjelenése esetén. Egyre több vizsgálati eredmény jelzi, hogy a háttérben a viselkedésszervezés és a motiváció két alapvető rendszere áll, a megközelítés és az elkerülés. A *megközelítés* szinonimájaként lehet olvasni a szakirodalomban adaptív/aktív, illetve monitorozó/információkereső megküzdésről, az *elkerülés* esetében pedig inadaptív/passzív vagy fenyegető információ-tompító megküzdésről (Tiringer¹⁷).

Elkerülő út

Alapvetően az elkerülés nem adaptív forma, mivel ahelyett, hogy a helyzetre megoldást keresne az egyén, általában tovább ront a saját helyzetén. A stresszor kiértékelésekor megjelenhet a tagadás, amely megalapozhatja az elkerülő utat. A tagadás ugyan rövid távon hatékony lehet, hiszen segíti a helyzet megoldására való felkészülést, ám ha rögzül, akkor gyengíti a szervezet ellenálló képességét és immunkompetenciáját. Ehhez járul hozzá, ha az egyén alapvetően pesszimista diszpozícióval rendelkezik, mert ez a beállítódás hajlamosítja az egyént a katasztrófizáló értékelésre. Amennyiben a tagadáson képes túllépni, akkor következik a stratégiák és erőforrások számbavétele, aminek eredményeként az elkerülő egyén úgy észleli, hogy nincsen semmilyen megküzdési erőforrása. Azt éli meg, hogy a személyes tulajdonságai sokkal inkább akadályozzák a helyzet megoldását, semmint segítik azt, aggodalmaskodik, és ehhez kapcsolódóan alacsony énhatékonyság-érzéssel rendelkezik.

Ez a kiértékelési folyamat kevésbé tudatos, mivel viszonylag gyorsan és automatikusan zajlik le, továbbá nehezen verbalizálható, hogy mi zajlott le a személy belső világában. A kiértékelés után aláveti magát a személy az elkerülő stratégiáknak. Mivel így vélhetően nem ér célt vele, emiatt megerősödik a kezdeti kiértékelés eredménye, miszerint a helyzet abszolút teher, és nem lehet kezelni. Ezzel pedig beindul a stresszor túlzott figyelemmel való követése: minél jobban szeretné elkerülni az ingert, annál több figyelmet és energiát szentel neki, így még kevésbé képes a helyzetet kontrollálni. Emellett önmagát egyre inkább olyannak látja, mint aki rosszul kezeli a helyzetet, emiatt jelentkezik az „átláthatóság illúziója”. Úgy gondol önmagára, hogy mindenki őt figyel, és biztosan hibázni fog, emiatt folyamatosan rágódik a helyzetén, felerősítve ezzel a kellemetlen testi és érzelmi tüneteket (például izgatottság, nyugtalanság, remegés, heves szívdobogás).

¹⁷ TIRINGER 2007.

Egy idő után a fokozott negatív érzelmek és a magas fokú önmonitorozás elárasztják az egyén gondolatait, ami gátolja a kognitív működés hatékonyságát. Már nem csak a problémához kötődően, hanem önmagával kapcsolatban is egyre bizonytalanabbá válik, és ezek egyfajta járulékos megterhelést jelentenek. Mivel nem talál megoldást, így a helyzet újra és újra megismétlődik, ezáltal rögzülnek a negatív gondolatok és érzések. A folyamat végére a tanult tehetetlenség, a kontrollképesség csökkenése és a fokozott passzivitás figyelhető meg (Tiringer¹⁸).

Megközelítő út

Ebben a gondolati keretben az egyén a stresszort kevésbé látja fenyegetőnek, és emiatt a tagadás sokkal inkább egy lehetőség arra, hogy a túlterhelő helyzettel kapcsolatos érzelmek és gondolatok elcsendesedjenek. Csupán rövid távú stratégiaként alkalmazza, melyet adaptív, megközelítő megoldási módok követnek. A kezdeti trauma érzelmi terheltsége és a realitástól való elfordulás integrálódik ebben a fázisban, és innen indulnak be az érzelem- és problémaközpontú megküzdési folyamatok, melyekre a későbbiekben még visszatérünk.

A központi tényező ebben a folyamatban az, hogy az egyén elkezd keresni azokat a belső erőforrásait, amelyekkel a stresszhelyzet leküzdhetővé válik. Olyan aktív megküzdési stratégiákat választ, amelyek közelebb visznek a megoldáshoz, és a stressz általi megterhelés megszüntetését, illetve a kapcsolódó érzelmek kezelését célozzák meg. A folyamat abszolút rugalmasnak tekinthető, hiszen figyelembe veszi a környezetre és az önmagára vonatkozó kezdeti információk mellett azt is, hogy a kezdeti lépések mennyire működtek hatékonyan. Gyakran a korábbi, sikeres megküzdés tapasztalataira építi az aktuális stratégiákat, amelyek feltételezhetően ismét a kívánt eredményre vezetnek.

Ebben az érzelemfókuszú megküzdés olyan stratégiaként jelenik meg, amely erősíti a koherenciaérzést és az önszabályozást, ami azt jelzi, hogy az érzelmekkel való foglalkozás nem feltétlenül jelent elfordulást a problémamegoldástól, sokkal inkább támogató funkciója van. Amikor a stresszorról való találkozáskor automatikusan negatív érzelmeket él meg az egyén, mindezt úgy keretezi önmaga számára, hogy ez jelzés a kognitív újraértékelés elkezdésére, és pozitívan hat a viselkedés választására, illetve a társas környezet szabályozására.

Fontos az a tény is, hogy a megközelítő úton az illető pozitív elvárásokat helyez maga elé, amelyek elérésére törekszik. Amint elmozdulást tapasztal a kiinduló állapothoz képest, azt mindenképpen megerősítésnek tekinti, és ez arra sarkallja, hogy további erőfeszítéseket tegyen. Ritkán fordul elő az, hogy egy körben megoldható lenne a problémahelyzet, emiatt lényeges, hogy akár a kezdeti kudarcok ellenére is kitartóan haladjon a helyzet kezelése felé. Ennek eredményeként lesz elérhető a személyes növekedés érzése, mivel addigra rugalmasan tud az egyén a stratégiák között oda-vissza lépegetni, és adott helyzetben a leghatékonyabbat kiválasztani, és alkalmazni (Tiringer¹⁹).

¹⁸ TIRINGER 2007.

¹⁹ TIRINGER 2007.

Irányultság

A kutatások egyik fő kérdése, hogy milyen *konkrét stratégiákat vagy technikákat* választanak az emberek a stresszhelyzet hatékony kezelésére. A megküzdési módok szisztematikus rendszerezése Folkman és Lazarus^{20,21} nevéhez kötődik, amihez az általuk kidolgozott Megküzdési Módok Kérdőív (Ways of Coping) elemzése járult hozzá. Alapvetően két fő megküzdési módot találtak, amelyek a következők:

- (1) *problémafókuszú*, amikor azt gondoljuk, hogy tenni kell valamit a stresszrel, vagyis aktív cselekvésre, illetve problémamegoldásra szánjuk rá magunkat;
- (2) *érzelemfókuszú*, ilyen esetben úgy véljük, hogy képtelenek vagyunk cselekedni, így az a megoldás marad, hogy kezeljük vagy csökkentjük a stresszor által kiváltott érzelmi distressz mértékét.

A kérdőív későbbi elemzései nyomán azt találták, hogy ennél több coping dimenzió létezik, ráadásul ezek a megküzdési módok a valóságban sokszor összefonódnak. Például az érzelemfókuszú megküzdés magában foglalhatja az érzelmi támaszkeresést, ami nem csupán érzelmezést, hanem aktivitást is feltételez (megkeresni a megbízható és elérhető személyeket). Ugyanígy a problémafókuszú esetében olyan jellegű tevékenységek is megjelennek, amelyek nem látható cselekvésformák, mint például a tervezés, az információgyűjtés és a cselekvés elhalasztása (Carver–Scheier–Weintraub²²). Idekapcsolódik a megküzdési módok harmadik típusa, a *támogatáskeresés*, ami a másoktól való segítségkérést jelenti (Stauder²³).

A *probléma- és érzelemközpontú megküzdési formák* az egyik leggyakrabban vizsgált területnek számítanak, melyre jó összefoglalást ad Smith rendszerezése (Düll–Urbán–Demetrovics²⁴), kiegészítve további módszerekkel (Stauder²⁵). A táblázatban megjelenő stratégiák nagyban építenek Carver és Scheier elméleti munkásságára és kutatási eredményeikre (2. táblázat).

2. táblázat

A megküzdési stratégiák rendszerezése és jelentése

Típus	Megküzdési stratégia	Tartalom
Problémafókuszú	<i>Aktív megküzdés</i>	Stresszhelyzet megváltoztatása
	<i>Elemzés</i>	A helyzet több szempontú végiggondolása, a probléma fókuszának megtalálása
	<i>Tervezés</i>	Stratégiák végiggondolása, tervekészítés
	<i>Konfrontáció</i>	Mások viselkedésének megváltoztatására tett kísérletek, asszertivitás
	<i>Versengő aktivitások elnyomása</i>	Eltérő elfoglaltságok, tevékenységek, gondolatok elnyomása
	<i>Önkontroll</i>	Belső állapot kifejezésének szabályozása
	<i>Visszafogottság</i>	Várakozás a cselekvés előtt

²⁰ FOLKMAN–LAZARUS 1980.

²¹ FOLKMAN–LAZARUS 1985.

²² CARVER–SCHEIER–WEINTRAUB 1989.

²³ STAUDER 2007.

²⁴ DÜLL–URBÁN–DEMETROVICS 2004.

²⁵ STAUDER 2007.

	<i>Társas támasz keresése</i>	Tanács, instrumentális segítség kérése
	<i>Időgazdálkodás</i>	Határidők, elvégzendő feladatok listázása
	<i>Értékek, prioritások</i>	Feladatok rangsorolása fontosság, személyes jelentőség szerint
Érzelemfókuszú	<i>Realitás elfogadása</i>	Tények és események megváltoztathatatlanságának elfogadása
	<i>Érzelmek tudatosítása</i>	Érzések és elvárások konkrét megfogalmazása
	<i>Felelősségvállalás</i>	Annak tudatosítása, hogy az egyén maga is lehet a helyzet okozója
	<i>Pozitív újraértékelés és növekedés</i>	A helyzet újraértékelése aszerint, hogy a személy ebből mit tanult, tapasztalt meg, és fejlődött-e általa
	<i>Eltávolítás</i>	Az érzelmi jelentőség kerülése vagy háritása amellet, hogy elfogadja a helyzetet
Feszültségcsökkentés/ helyettesítés	<i>Érzelmi támasz keresése</i>	Megértés, szimpátia és morális támasz elnyerése
	<i>Alternatív jutalmak keresése</i>	A stresszhelyzethez nem köthető jutalmak elérése érdekében történő aktivitás
	<i>Vallásra való támaszkodás</i>	Imádkozás, felsőbb spirituális hatalmak segítségébe vetett hit
	<i>Érzelmek ventilációja</i>	Érzelmek és feszültség kifejezésére való fókuszálás
	<i>Feszültség csökkentése</i>	Stressz kiváltotta feszültség kezelése a testi működés szabályozása által (testmozgás, relaxáció, pihenés, alvás, táplálkozás)
	<i>Humor</i>	Nevetés, viccelés
	<i>Környezetváltás</i>	Megszokott környezettől, illetve a stresszforrástól való fizikai eltávolodás
Torzítás/ visszavonulás	<i>Vágyteljesítő gondolkodás</i>	Remény és vágy arra vonatkozóan, hogy aktív cselekvés nélkül, „csak úgy” megoldódik a helyzet
	<i>Tagadás</i>	Stresszor jelenlétének tagadása, mintha nem is lenne reális a probléma
	<i>Viselkedéses elköötődés</i>	Megoldás irányába tett lépések feladása, a cselekvéstől való visszavonulás
	<i>Mentális elköötődés</i>	Célok pszichológiai feladása, figyelem elterelése (álmodozás, túlalvás, tévénezés)
	<i>Izoláció</i>	Emberek kerülése, attól való tartózkodás, hogy mások értesüljenek az egyén problémájáról
	<i>Alkohol- és szerhasználat</i>	Stressztől való elköötődés kémiai szerek által

A táblázat alapján láthatjuk, hogy a legtöbb stratégia az adaptív vagy aktív viselkedésmódok közé sorolható (például tervezés, realitás elfogadása), illetve elősegíti a megoldásra való felkészülést (például elemzés, érzelmek ventilációja), vagyis a megkö-

zelítő út irányába mutatnak. Emellett persze megjelenhetnek azok a kevésbé adaptív formák is (például izoláció, vágyteljesítő gondolkodás), amelyek sokkal inkább a megoldás elkerülését támogatják, aminek eredményeként a stressz okozta állapot fennmaradhat, és akár tartósan rögzülhet (Snyder²⁶).

Pedagógusok gondolatai a relaxáció (autogén tréning) hatékonyságáról

Relaxáció (autogén tréning) módszerének bemutatása

A stresszkezelés számos lehetősége között helyet kapnak a különféle *relaxációs módszerek*, melyek közös jellemzője, hogy célzottan szolgálják a testi és lelki elengedés megélését, a feszültségektől és szorongástól való megszabadulást, illetve a pszichoszomatikus működés egyensúlyának helyreállítását. Ezen belül az autogén tréning egy olyan módszer, amely során pozitív élettani hatás (például keringés és légzés szabályozása) elérésén keresztül jutunk el a mentális működés szabályozásához, például nyugtalanság, izgatottság vagy szorongás csökkenéséhez.

Az *autogén tréning* szisztematikus gyakorlása során érhető el a nyugalmi állapot, amihez szükséges a gyakorlási szándék, az optimális külső és belső feltételek megteremtése, illetve az önmagunkra való, befelé figyelés. Az átélt testi és pszichés szintű tapasztalatok feldolgozásával, továbbá elmélyítésével sikeresen lehet kezelni a mindennapi stresszhatásokat. A 3. táblázatban áttekintjük a relaxáció gyakorlásának rövid és hosszú távú eredményeit (Bagdy–Koronkai²⁷).

3. táblázat

Az autogén tréning hatásmechanizmusa rövid és hosszabb időperspektívában

Rövid távú hatások	Hosszú távú hatások
<ul style="list-style-type: none"> • Kikapcsolás a napi stresszből • Feszültség csökkenése a testben • Pihenés, felfrissülés • Testi fájdalom csökkenése • Szorongás csökkenése • Gyógyulás elősegítése betegségekből 	<ul style="list-style-type: none"> • Tűrőképesség fokozódása (testi és lelki) • Teljesítőképesség és kreativitás növekedése • Testi funkciók szabályozásának hatékonysága • Jobb alkalmazkodási képesség elérése • Tartósabb pszichés nyugalom kialakulása • Önismeret és önkontroll fokozódása

Pedagógusok vélekedése a relaxáció eredményességéről

A bemutatott szempontok alapján láthatjuk, hogy az autogén tréning folyamatos gyakorlása hozzájárul a stresszel való eredményes megküzdéshez azáltal, hogy segít szabályozni a testi működést (Stauder²⁸). A továbbiakban olyan pedagógusok beszámolóiból

²⁶ SNYDER, C. R.: *Coping with stress: Effective people and processes*. Oxford University Press, New York, NY, US, 2001.

²⁷ BAGDY Emőke–KORONKAI Bertalan: *Relaxációs módszerek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1988.

²⁸ STAUDER 2007.

idézünk részleteket, akik három különböző középiskolában tanítanak Borsod-Abaúj-Zemplén, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, és ugyanazon a 30 órás *relaxációs (autogén tréning) foglalkozáson* vettek részt. Az idézett vélemények arra vonatkoznak, hogy milyen hatásait és eredményeit tapasztalják a szisztematikus gyakorlásoknak önmagukra, illetve a környezetükkel való kapcsolatukra vonatkozóan.

„Én rendszeresen adok magamnak feladatokat. Az első alkalommal egy nagyon egyszerű, de mégis nagyon hatásos volt. Az volt a feladat, hogy forduljunk befelé. Azóta én ezt rendszeresen használom a mindennapokban, amikor szeretném elkerülni, hogy magamra vegyem mások zűrzavarát. Itthon szerintem még kiegyensúlyozottabb vagyok.” (Nő, 42 éves, tanár/mentálhigiénikus)

„A tanfolyam segített, hogy őszintén tudjak mások előtt beszélni a saját hiányosságaimról, korlátaimról, érzéseimről, tapasztalataimról, amiket sokszor még magam előtt is titkolok, vagy éppen a hétköznapok során feledésbe merülnek. Rávilágított olyan dolgokra, problémákra, amiket eddig vagy nem ismertem fel, vagy nem is gondolkodtam rajta. Egy esetleges probléma esetén pedig a lehetséges megoldásokra. Előtérbe hozta azokat a dolgokat, amik esetleg már régóta érlelődnek bennem, de eddig igyekeztem halogatni a dolgokat, kerülni a témát vagy kibújni a megoldás vagy a változtatás lehetősége alól. Megtanított jobban összpontosítani, magamra figyelni és magamat kontrollálni, illetve a környezetemre figyelni. Ráébresztett arra, hogy hogyan látnak mások, és ehhez képest én hogyan látom saját magamat. A gyakorlások során jó volt, hogy a hétköznapi hajtás közepette végre magamra figyelhetek, és magammal foglalkozhatok. Otthoni gyakorlások során segítségemre volt eddig az elalvásban, éjszakai megébredés során a visszaalvásban, kevés alvás esetén kipihentebb érzést nyújtott. Órai gyakorlás során frissességet adott, elűzte a szorongásomat, illetve rossz kedvemet, közérzetemet. Csökkentette az aktuális feszültségérzetemet. Segített például egyszer az alhasi görcsök enyhítésében is.” (Nő, 28 éves, gyógytornász)

„Nyugodtabb vagyok, ha lehet, relaxálok bárhol, ha fáradt vagyok, pihenek, jobban tisztetem a testem jelzéseit.” (Nő, 44 éves, tanár)

„A körülményeim alakulásához képest megtapasztaltam, hogy segített abban, hogy minden feladatomat el tudtam látni, eredményesebb volt a munkavégzésem, nyugalmat meg tudtam őrizni, amit ebben a zaklatott helyzetben nagyon nagy eredménynek érzek.” (Nő, 53 éves, tanár)

„Eredmények: – már van egy fegyverem, ha éjjel felébredek – motivál, tervezem a szeptemberi bevezetést a tanulókkal – rendezem a gondolataimat – van napi szintű kellemes házi feladatom – ráveszem magam, hogy leírjam a megfigyeléseimet, érzéseimet – megoszthatom az élményeimet a férjemmel és a szűkebb környezetemmel.” (Nő, 56 éves, gyógypedagógus)

Összegzés

A fentebbi idézetek azt jelzik, hogy a *relaxáció (autogén tréning)* hatékony segítséget nyújthat a munkahelyi és személyes életből fakadó stresszhatásokkal való eredményes megküzdésben. A saját mentálhigiénés státuszunk pozitív formálására vonatkozó célunk lehet akár az iskolai feladataink sikeres ellátása, a gondolataink rendszerezése vagy a pihenésünk/regenerálódásunk elősegítése. Ennek feltétele, hogy képessé váljunk önerőből a belső feszültségeink csökkentésére, például relaxáció segítségével vagy más úton-módon (például testmozgás, rendszeres étkezés, társas kapcsolatok gondozása).

Mindez rövid távon hozzájárul a mindennapi stresszből való kilépés képességének fokozódásához, hosszabb távon pedig a kiegészítő szembeni testi és lelki ellenálló képesség növekedéséhez. Amennyiben a *jövőbeli helytállásunkra* gondolunk a pedagógusi pályán, úgy mindenképpen érdemes már most megtalálni azokat a módszereket és technikákat, amelyek számunkra megfelelően segítik a folyamatot. A változtatás lehetősége minden esetben jelen van, csupán a figyelmünk összpontosítása és az erőforrásaink mozgósítása szükséges az első lépések megtételéhez.

Irodalom

BAGDY–KORONKAI 1988

BAGDY Emőke–KORONKAI Bertalan: *Relaxációs módszerek*. Budapest, 1988.

CARVER–SCHEIER–WEINTRAUB 1989

CARVER, C. S.–SCHEIER, M. F.–WEINTRAUB, J. K.: Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. 2. 267–283.

COST–SOMERFIELD–MCCRAE 1996

COSTA, Jr, P. T.–SOMERFIELD, M. R.–MCCRAE, R. R.: Personality and coping: a reconceptualization. In: ZEIDNER, M.–ENDLER, N. S. (eds.): *Handbook of Coping: Theory, Research*. New York, 1996, 44–61.

DÚLL–URBÁN–DEMETROVICS 2004

DÚLL Andrea–URBÁN Róbert–DEMETROVICS Zsolt: Aktivációs szint, stressz és tudatállapotok. In: N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, 2004, 131–168.

FOLKMAN–LAZARUS 1980

FOLKMAN, S.–LAZARUS, R. S.: An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 1980. 219–239.

FOLKMAN–LAZARUS 1985

FOLKMAN, S.–LAZARUS, R. S.: If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985. 150–170.

LAZARUS–FOLKMAN 1984

LAZARUS, R. S.–FOLKMAN, S.: *Stress, appraisal, and coping*. New York, 1984.

MCCRAE–COSTA 1986

MCCRAE, R. R.–COSTA, Jr, P. T.: Personality, coping, and coping affectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 1986. 2. 385–404.

OLÁH 2005

OLÁH Attila: *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Budapest, 2005.

SCHWARZER 2002

SCHWARZER, R.: Bewältigung, proaktive. In: SCHWARZER, R.–JERUSALEM, M.–WEBER, H (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie von A bis Z*. Göttingen, 2002.

SELYE 1963

SELYE János: *Életünk és a stressz*. Budapest, 1963.

SNYDER

SNYDER, C. R.: *Coping with stress: Effective people and processes*. New York, 2001.

STAUDER

STAUDER Adrienne: Stressz és stresszkezelés. In: KÁLLAI János–VARGA József–OLÁH Attila (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Budapest, 2007, 153–176.

TIRINGER

TIRINGER István: Megküzdés (coping). In: KÁLLAI János–VARGA József–OLÁH Attila (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Budapest, 2007, 177–197.

SZOCIÁLIS IGAZSÁGOSSÁG ÉS FELNŐTTKÉPZÉS¹

Karlovitcz János Tibor

Amikor elkezdődött a bolognai típusú képzés, a munkaerőpiacra való felkészítést és a szabad időt szervezni egyaránt képes szakemberek új képzését hozták létre Magyarországon andragógia alapképzési szak elnevezéssel. Mivel ezt a képzést nem lehetett levezetni csupán a régi közművelődési-népművelési szakokból, kezdetben hiányoztak az új tárgyakhoz szükséges szakirodalmak, források, jegyzetek. Mire ezeket magyar nyelven megírták, addigra a szakot feleslegesnek nyilvánították, és elsorvadt. Attól, hogy Magyarországon háttérbe szorult a felnőttek tanulását, munkaerő-piaci helykeresését segíteni hivatott és mindenki szabad idejét szervezni integráltan képes szakma szakembereinek képzése, a felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés (adult education), még fontos marad. Távlatosan egészen biztosan szükség lesz a felnőttekkel foglalkozó szakemberek képzésére.

Ennek jegyében 2014 júniusában – a *Campus Hungary B2/2H/7058 sz.* pályázata révén – lehetőségem adódott ausztriai kutatómunka végzésére. A kutatásnak több célja volt. Milyen kurrens irányzatok vannak a nyugat-európai andragógiai szakirodalomban, szakmai közbeszédben? Kik az andragógiai szakirodalom meghatározó alakjai, szerzői? Kikre hivatkoznak a leggyakrabban? Melyek azok a foltok, hiányzó területek, amelyekkel Magyarországon korábban nem foglalkoztak? Milyen szerzőket lenne érdemes hivatkozni, bevinni őket a magyarországi andragógiai szakirodalomba? A nyugat-európai szakmai eredmények hogyan alkalmazhatók Magyarország halmozottan hátrányos helyzetű régióiban, szegénységben élő felnőttek között, például Borsod-Abaúj-Zemplén megyében? Jelen tanulmányban nem célom, hogy minden előzetes kérdést megválaszoljak, illetve azokra részleteiben kitérjek.

Jellegzetességek a nyugat-európai andragógiai szakirodalomban

A kutatómunka során mindenekelőtt azt állapítottam meg, mennyire más a gondolkodásmód a hagyományos értelemben vett Nyugat és Kelet között. Mintha még mindig létezne az a bizonyos „szögesdrót” vagy „vasfüggöny”, csak éppen azért, mert már fizikailag láthatatlanná vált, annyival erősebb is lett. Míg a magyarországi andragógiai szakirodalom az elmúlt szűk másfél évtizedben sokkal konkrétabbá, hétköznapi (munkaerő-piaci) kötődésűvé vált, addig a nyugat-európai országokban olyan témákkal foglalkozott, amelyek polgári értelemben jóléti társadalmat előfeltételeznek. Szeretnék utalni néhány jellegzetes eltérésre, amely a magyarországi és nyugat-európai gondolkodásmód között feszül. Úgy vélem, ezeket érdemes tudatosítani. Volt egy átmeneti időszak, amikor konferenciákhoz kapcsolódóan kiemelkedő érdeklődést tanúsítva próbáltak bevonni magyarországi szakembereket is az együttgondolkodási folyamatokba. A tanulmánykötetekben szembetűnő, mekkora szakadék tátong a magyarországi és más

¹ A tanulmány irányzatokat összefoglaló része előzetesen megjelent a TORGYIK Judit által szerkesztett *Százarcú pedagógia* c. kötetben (International Research Institute s. r. o., Komárno, 2015, 457–467.).

országokbeli szerzők gondolkodásmódja között. Talán érdemes arra kitérni, miben mutatkozik ez a különbség. Néhány vonás: a magyarországi szerzők gyakran konkrét feladatot próbálnak megoldani, ám kevésbé teszik oda magukat a közös munkának; kevésbé ismerik, vagy legalábbis elmulasztják hivatkozni a vonatkozó – nem magyar – szakirodalmat; előfordul, hogy a tanulmány másról szól, mint amit a szerző célként tűzött ki maga elé, ami még hagyján, de az akkori valósághoz képest – andragógiai, képzési vonatkozásban – egyoldalú magyarországi helyzetképet vázol fel; a nyugat-európai szakirodalmi jelenlétnek ritkán van folytatása.

Ezekre próbálok a következőkben kitérni, azzal a megjegyzéssel, hogy a felosztás, csoportosítás önkényes. Bár kiemeltem a szociális irányzatokat, valójában az összes alábbi irányzat alapján véve érzékeny szociális vonatkozású.

1. Szociális irányzatok
2. Feminista megközelítések. Magyarországon „feminizmus” alatt gyakran egy olyan „harcos” irányzatot értenek, amelynek döntő szerepe volt a női választójog, a törvény előtti nemi egyenlőség elérésében. Ezzel szemben a mai nyugati szerzők feminizmus alatt értik nem csupán a mi értelmezésünkben „nőies”, hanem a szociális témákkal való foglalkozást is.
3. Kritikai irányzat (criticism) az andragógiában (itt: adult education) is.
4. Néhány jellegzetes kutatási főirány, amelyet Magyarországon kevésbé művelünk: biográfiai irányzat (ezen belül legalább két terület világosan elkülöníthető); összehasonlító andragógia (comparative adult education).
5. Olyan elméleti megközelítések, amelyek a globalizmus, neokonzervativizmus, neoliberális felől közelítenek.

Az alábbiakban egy-két szakirodalmi példát említek ezekre a területekre. A példák azt a célt szolgálják, hogy felületes benyomásaink révén rávilágíthassak: a nyugat-európai szerzők között használt terminológia pontos ismerete nélkül kár ezeket az eredeti szövegkörnyezetükön kívül magyarázatot nélkül használni.

1. A szociális irányzatokhoz áll rendelkezésünkre szinte a legtöbb szakirodalom. Ennek keretében foglalkoznak tartósan munkanélküliekkel vagy idősokkal, Bogard viszont összekapcsolja ezt a két területet, és több mint húsz évvel ezelőtt az idősebb munkavállalói korú tartós munkanélküliségről értekezik. Érdekes még az önkéntes szervezetekhez való viszonyulása: ezekben többnyire időseket feltételez.² Gyakran hasznos és másféleképpen megszerezhetetlen tapasztalattal, tudással rendelkeznek, amelyet érdemes lenne a fiatalabb generációknak hasznosítaniuk. Gundara és Jones jelentése ezt a témát a migránsok élethelyzetével árnyalja: idősebbnek lenni és hosszabb ideje munkanélkülinek kisebbségi környezetben egyfelől közösségi „védelmet” és hovatartozást jelent, másfelől viszont ezen kívül teljes kiszolgáltatottságot, és ez nem valamiféle elmaradott földrajzi térség problémája, hanem a fejlett nyugati országok majdnem mindegyikében jelen van.³

² BOGARD 1992, 44.

³ GUNDARA–JONES 1992.

Wildemeersch, Finger és Jansen tanulmánykötetükbe olyan szerzőktől válogattak, akik irányt mutathatnak a felnőttoktatás számára.⁴

2. A magukat feministának aposztrofáló andragógus szerzők az önálló kötetek mellett gyakran valamilyen tanulmánykötetben jelennek meg saját szemléletükkel. Ilyen például Brause és Mayer írása, amely a németországi tanuló lányok jövőbeni sorsával – és ezen keresztül a nemek társadalomban betöltött szerepével – foglalkozik biográfiai módszerrel.⁵
3. A kritikai irányzatokra jellemző példa Welton könyve.⁶ Ebben többek között megkérdőjelezi, hogy a tudás-, vagy a tanuló társadalom jobbá tenné az emberiséget, mert ez önmagában nem előzte meg azokat a szörnyűségeket, amiket emberek a múltban elkövettek. Úgy gondolja, hogy a fejlődés, tanulás akadály lehet az üzleti szervezet éppen úgy, mint az állam vagy a civil társadalmi egyesület, és a tanulószervezet szerinte nem más, mint retorikai fogás. Történeti áttekintése után a rosszra használt tudás jelképei jelennek meg: amikor például a piaci dominancia a fő célja a tanulásnak (és szervezeti tanulásnak), nem pedig a társadalmi well-being.⁷ Számos érdekes gondolata mellett szerinte az internet lehet a demokratikus civil megújulás kulcsa, például a médiafüggetlen bloggerek révén.⁸ Bár a kritikai irányzathoz tartozók szinte valamennyi általánosságban elfogadott tézist megkérdőjeleznek, ám ezt annak reményében teszik, hogy mintegy „görbe tükröt” tartva élénk, a társadalmi javulást kívánják kiprovokálni.
4. A *biográfiai* megközelítésre kitűnő példa a West, Alheit, Andersen és Merrill szerkesztésében 2007-ben megjelent tanulmánykötet. Ebben a biográfiai szemléletet olyan perspektívák „mellé” állítják mintegy világmagyarázó rendezőelvként, mint például a pszichoanalízis, posztmodernizmus, fenomenologizmus, hermeneutika, egzisztencializmus, poszt-pozitivizmus stb. Az életrajzi elbeszélésekből többek között jól kibontakozik a társadalmiértékrend-változás a tanulást illetően.
A kötetnek csak egyetlen tanulmányát emelem ki: Merrill számos skót család élettörténetén keresztül bizonyítja, hogy a felnőttkori tanulás alapozta meg családok jólétét vagy lecsúszását. Érdekes a felosztása, társadalommagyarázata: szerinte a hagyományos szociológiai társadalmi osztályok már nem léteznek; vannak ugyanakkor szegények meg olyanok, akiknek nincsen tudásuk.⁹ Kutatása perifériára szorult szegény emberek között zajlott. Az egyéni élettörténetekből kirajzódnak a társadalmi problémák. A nők általában korán abbahagyták az iskolát: férjhez mentek, gyerekeket szültek, iskola után dolgozni kezdtek. A válságban a férfiak szakma nélkül lettek munkanélküliek. A munkanélküliség és a tanulatlan-ság hatása a családokra gyakran a családok szétesése, válás, alkoholizmus, börtön lett. Merrill bemutatja példákon keresztül a háttér, a közvetlen környezet vissza-

⁴ WILDEMEERSCH–FINGER–JANSEN 1998.

⁵ BRAUSE–MAYER 2002.

⁶ WELTON 2005.

⁷ WELTON 2005, 20.

⁸ WELTON 2005, 215–216.

⁹ MERRILL 2007, 72–73.

húzó erejét. Leírja, hogy a negatív tapasztalat elriaszt az iskolától, és az iskolai élmények hatása mind pozitív, mind negatív irányban erősen befolyásolják a felnőttkori tanulást. Vannak megoldási javaslatai is: ezek további motivációk kialakítására vonatkoznak, továbbá önfejlesztés segítségével befejezni a tanulmányokat, csökkenteni az izolációt, illetve úgynevezett visszatérési pontokat építeni ki az egyén számára.

A skót példa nehézségeitára is érdekes lehet a számunka: családi meg nem értés és pénzügyi nehézségek állnak az első helyen. A nők helyzete rosszabb: nem fogadják el, ha munkáskörnyezetben tanultak akarnak lenni; gyerek mellől is nehezebb eljárni tanulni, és látens módon létezik a családon belüli erőszak. A skót férfiak nem igazán tekintették munkának a tanulást, és azt is lassacskán értették meg, hogy negyvenes-ötvenes éveikre csak akkor kapnak helyet a munkaerőpiacon, ha új készségeket tanulnak meg.¹⁰

Az összehasonlító andragógiai szakirodalomra jó példa egy Reischmann és Bron által szerkesztett tanulmánykötet, amely bemutatja ennek a területnek az elágazásait, válfajait, fejlődési trendjeit – és válságát.¹¹

5. A felnőttoktatás elméleti megközelítései között jellegzetes nyugat-európai vonulatnak tűnik a probléma eszmerendszerekhez kapcsolódó kifejtése. A Kell, Shore és Singh szerkesztette tanulmánykötet a neokonzervativizmus kritikai megközelítése révén igyekszik rávilágítani a felnőttoktatás megváltozó, megújulást követelő szerepére.¹² Ezek a gondolatok azonban tőlünk valószínűleg igen messze állnak. Illusztrálásul: a könyv bevezető tanulmányában Mojab magát feminista szemléletűként definiálja, majd erőteljes fellépést tanúsít a neokonzervatív globalizmus ellen. A felnőttképzőket kissé romantikus módon próbálja meg elhelyezni ebben az új világban: ők lennének a globális civil társadalom (global civil society) formálói. Az írásban a szerző a liberalizmust mint demokráciát tárgyalja, az újkonzervativizmus pedig magát az újkapitalizmust jelenti, amely maga alá gyűri a demokratikus intézményrendszert és a civil társadalmat.¹³ Ez kissé más fogalomrendszer, mint ami Magyarországon elterjedt. Az eltérő fogalomhasználat tetten érhető más kötetekben, így például a Harney és munkatársai által szerkesztettben is. A felnőttoktatás irányzatairól értékes elméleti-történeti-tudományfilozófiai áttekintést találunk Finger, Jansen és Wildemeersch tanulmányában is.¹⁴

Peter Jarvis megkerülhetetlen személyisége a mai andragógiának. Számos írásában foglalkozik a *globalizáció* felnőttoktatásra gyakorolt hatásaival. Egyik munkájában abból indult ki, hogy az első rendszeres felnőttoktatást a reformáció hozta el Európába, majd ez a szemlélet átkerült Amerikába, és most ismét jelen van: a világháló segítségével bárki kifejezheti, közléteheti gondolatait. Mára a világ alaposan megváltozott: a regionális európai szemlélet a nyugat-európai ál-

¹⁰ MERRIL 2007, 82–84

¹¹ REICHMANN–BRON 2009.

¹² KHELL–SHORE–SINGH 2004.

¹³ MOJAB 2004.

¹⁴ HARNEY et al. 2002, FINGER–JANSEN–WILDEMEERSCH 1998.

lamoknak kedvez. Ahol a tőke, ott a jóléti állam – egyúttal ezekben vannak a jobb lehetőségek a felnőttképzés számára, mert ott vannak a munkahelyek és a szabadidő. Igen ám, de a politikai határok korlátozták a nagyvállalatok mozgásterét: elindultak a szegényebb országokba, amit modern gyarmatosításnak lehet tekinteni. Szerinte a kommunizmus is modernizmus volt a maga módján.¹⁵

Egy másik munkájában Jarvis a felnőttoktatás egyik fő feladatának teszi meg a globalizmus működési elveinek megértését. Ez a felelős polgárságra nevelés része, fontos – ha nem meghatározó – európai eszmei gondolat. Filozófiai értelemben foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy abban az esetben, ha a polgárok elvesztik érdeklődésüket a közügyek iránt, akkor a hatalom olyan gazdasági érdekcsoport kezébe kerülhet, amelyik nem osztja meg a hatalmat és a döntések felelősségét. A globalizmus jelenségét abból a szempontból vizsgálja, hogy a szocializmus összeomlásával a nyugati globális kapitalizmusnak nem maradt alternatívája. Ezzel összefüggésben átalakultak a strukturális és szuper-strukturális rendszerek is, a marxi értelmezés mára tarthatatlanná vált. A polgárok a szubstrukturákban képtelenek kontrollt gyakorolni a politikusok, illetve a gazdasági társaságok érdekei felett. A vállalatoknak ebben a környezetben többé nem érdekük a jótékonyosság vagy a részvétel a közügyekben, a felelősségvállalás a polgárokért. A globális piac mindig azoknak a gazdagoknak kedvez, akik hatalommal rendelkeznek, ezzel együtt a piac többé nem szabad. Nagyon kevés olyan ember van, aki, ha hatalommal bír, azt nem a saját gazdagodására használja fel.¹⁶

Munka vs. munkás

Bennünket most elsősorban a szociális jellegű (általában feminista) irányzatok érdekelnek, mert ezek lesznek relevánsak Borsod-Abaúj-Zemplén megye felnőttképzése szempontjából.

Fontos különbség: míg Magyarországon a 2010-es évek elején a *munka* kerül a középpontba – az azt megelőző években pedig a foglalkoztatottság töltötte be ezt a szerepet, tehát csak terminológiai jellegű a változás –, addig a nyugat-európai szakemberek és közgondolkodás az embert mint olyat, a szociális lényt helyezik érdeklődésük középpontjába. Az egyik oldalon személytelenségről és ridegségről (nincs értéke az emberi életnek mint olyannak), a másikon pedig nem egyszerűen életminőségről (quality of life) vagy jólétről, hanem egyenesen jól-létről (well-being) beszélnek és írnak.¹⁷ Egyik oldalon az „elszakadás a jóléti társadalomtól” kifejezés nyer polgárjogot, a másikon pedig a jóléti társadalom továbbfejlesztéséről értekeznek. Utóbbi messze túlmutat azon, hogy az ember örömét leli munkájában, és önkibontakoztató módon tölti el munka- és szabad idejét. Szemléletmód a flow-állapot elérése és a boldogság érzetének permanens fenntartása a cél. Egyik oldalon a személytelen munka, a másikon pedig az ember, akinek sokoldalú intézmény- és segítő rendszer áll rendelkezésére boldogsága megéléséhez. *Munka és munkás* (mint ember).

¹⁵ JARVIS 1998, 58–63.

¹⁶ JARVIS 2004, 180.

¹⁷ FIELD 2009.

A személy- (ember-) központúság másfajta fogalomhasználatban is tetten érhető. A segítő szakmák hagyományosan kliensközpontúak, vagyis az embernek, a valamilyen szempontból segítségre szorulónak kell felismernie azt a tényt, hogy segítségre van szüksége. Az intézményhálózatot pedig fenntartják. Nincs mennyiségi kérdés, hogy hány embernek kell hozzájuk fordulnia. Nyilvánvaló persze, ha egy szolgáltatásra már nincsen szükség, akkor a munkatársak átképzésével újabb területre történik az átirányítás. Például amikor Bécsben – kihasználatlanság miatt – számos színész feleslegessé vált, átképzéssel gyerekek foglalkoztatására, például gyermekmúzeumokba terelték őket. Magyarországon egyelőre csak nyomokban érhető tetten az a szándék, hogy a feleslegessé váló szakemberek korábbi végzettségükre alapozva, továbbképzéssel váljanak alkalmassá további munkaerő-piaci alkalmazásra.

Míg Magyarországon a felnőtt ember oktatását közvetlenül a munkaerő-piaci helyzetével kapcsoljuk össze, addig a jóléti társadalmakban az ember önkifejezése, önfejlesztése áll a középpontban. Az első esetben az iskolázatlanság, a kevés elvégzett iskolai évfolyam úgy tűnik fel, mint a munkaerőpiaci elhelyezkedést gátló tényező. Ez egyúttal arra is utal, hogy a „papír” a fontosabb, nem pedig az, hogy az illető felnőtt el tudja-e látni az adott feladatkört, be tudja-e tölteni a munkahelyi pozíciót. Természetesen a nyugat-európai társadalmakban is fontos, hogy bizonyított legyen: az ember ért ahhoz, amit csinál. Értelemszerűen ott is számos foglalkozásnál még az állás megpályázása előtt rendelkezni kell a szükséges kompetenciákkal, illetve az ezt bizonyító okirattal, bizonyítvánnyal. Kialakult ugyanakkor – országonként eltérő módon – az előzetes tudásbeszámítás rendszere, amely a felnőtt embert megalapozottan segíti ahhoz, hogy el lehessen ismerni szaktudását, hozzáértését. Több lehetőséget biztosítanak a felnőtteknek ahhoz, hogy ha iparáguk tönkremenetele, leépítés, vállalati felszámolás stb. miatt munkanélkülivé válnának, a tudástranszfer elismerése révén új területen tudjanak elhelyezkedni. A „lepapírozás” tehát nem elv nélküli alapiskolai bizonyítványosztást takar.

A nyugati társadalmakban tehát a középpontban az *ember önkifejezése* áll. Abból indulnak ki, hogy az ember valamilyen módon nem tudja kifejezni magát, és a felnőttoktató (trainer) feladata, dolga az, hogy ezt az önkifejezést elősegítse. Ennek az eszközei változatosak és sokfélék lehetnek: mint amilyenek például a zene, a műalkotás, a tárgyformázás. Lényegében szinte mindegy, mit, milyen eszközt emelünk be a felnőttkori „literacy” eszköztárába, és milyen módszertani gazdagítást hajtunk végre. Amikor például a felnőtt ember valamilyen szoborral a kezében jobban megnyílik, s beszélni kezd, aki korábban hallgatott, akkor ő kapott egy nagyszerű lehetőséget arra, hogy ténylegesen ki tudjon bontakozni. Megfigyelhető, hogy a felnőtt ember (is) tárgyalatás közben szívesebben beszél gondolatairól, egyenlőtlenségi tapasztalatairól. Ez tulajdonképpen egy „non-text” módszere a felnőttoktatásnak.¹⁸

Másféleképpen fogalmazva: az élethossziglani tanulás (lifelong learning) szociális és emberi tőkét épít, segít a szociális katasztrófák elhárításában, amit például 2008 után a globális szabályozatlan pénzügyi válság szabadított ránk. Az általános elszegényedés aláássa az emberi méltóságot és a társadalmi békét. Szerintük az élethossziglani

¹⁸ MARK 2011, 51–54. MARK tanulmánya azzal az illúzióval készült, hogy az alkotásos módszerekkel akarja megbékíteni az írországi katolikus és protestáns felek közötti egyenlőtlenségeket, így beszélgetve akar megbékélést létrehozni a felek között.

tanulás minősége függ az egyes országok történelmétől és jelenlegi szociális, politikai és gazdasági viszonyaitól. Érdekes megállapításuk, és a globalizmus egyik mellékhatásaként Magyarországra is igaz, hogy a munkáltatók sokszor alacsonyabb iskolai végzettséget deklarálnak, ugyanakkor a foglalkozások, munkakörök közép- vagy felsőfokú kompetenciákat igényelnek. Szükség van tehát a *szociális inklúzióra* (social inclusion), és a jövő társadalmát ezen fogalom körül kellene újjáépíteni.¹⁹

A felnőttképzés ugyanakkor és ténylegesen nem pusztán a szociális inklúzió, hanem a *szociális exklúzió* eszköze is.²⁰ Ez a furcsa paradoxon abból adódik, hogy a felnőttek iskolázottsága és képzettsége egyénileg erősen eltérő. Akik olyan szerencsések voltak, hogy ki tudták használni a tanulási alkalmakban rejlő lehetőségeket, azok valószínűleg jobb minőségű munkahelyekhez és magasabb fizetéshez, jövedelemhez jutnak. Akiket munkáltatójuk továbbképzésre választ ki, azokat nagy valószínűséggel meg fogja tartani. Akik felnőttként önszorgalomból tanulnak munka mellett, azok nagyobb eséllyel találnak maguknak új vagy jobb állást. Ilyen értelemben tehát a felnőttkori tanulás a társadalmi egyenlőtlenségek növelésének potenciálisan hatékony eszköze. Az is tény-szerű, hogy akik többet tanulnak, különböző forrásokból többet olvasnak, azok több információt képesek felvenni. A sok információt megszerezni kell, így aztán fejlődnek gondolkodási műveleteik, gazdagabb lesz az információfeldolgozási struktúrájuk. Mivel nem mindenki képes erre, illetve lehetősége sem mindenkinek adódik arra, hogy fejlessze magát, maga a felnőttkori tanulás a szociális egyenlőtlenségek további forrásává, sőt, mi több, felfokozójává válhat: a tanulásból való kimaradás társadalmi kára megnyilvánul az egyén mellett családjaikban és közösségeikben is.

A nyugat-európai andragógiai szakírók egyik további kérdése: miért vannak olyan, szegény körülmények között élő emberek, akik nem kérik, sőt, ha tehetik, egyenesen visszautasítják ezeket a segítségeket. Nyugaton a kérdés az: miért vannak olyanok, akik a szegénységet *választják*? Miért jó nekik, hogy a gyerekeik is szegénységben, nélkülözések közepette nőnek fel?

Ugyanennek a vonulatnak van egy másik oldala is. Amikor a felnőttek egy része tanulatlan, és mégsem vesz részt képzésben, pedig megtehetné. Ennek okait hosszan lehetne boncolgatni, és megkockáztatom: a tartós szegénység során bizonyára van egy olyan pont, amikor a felnőtt már nem hiszi el azt, hogy tanulási erőfeszítéssel elindulhatna megfordítani, jobbá tenni a sorsát. Számos tanulmány szerzője értetlenül áll a tanulni nem akaró felnőttek jelensége előtt, mert tudják, ez milyen rossz kihatással van a környezetre, különösen a gyerekekre.²¹

Szegénység: segély vagy segítség?

Kifejező, hogy Magyarországon inkább a *segély* szót használjuk a pénzbeli juttatásokra, és alig fordul elő a *segítség* szó mint kifejezés a szegénységben élő emberekkel történő foglalkozásra, bánásmódra. A segéllyel „megoldottnak” tekinthető a szegénység mint probléma: a közösség ezzel eleget tett szolidáris kötelezettségének, és fájó szívvel ugyan, hogy ti. mennyire sokba kerülnek a szegények, mégsem hagyta, hogy éhen ves-

¹⁹ RIDDELL–WEEDON 2012, 14.

²⁰ BÉLANGER–TUIJNMAN 1997, 2.

²¹ Például QUIGLEY–ARROWSMITH 1997.

szenek. A szóhasználatból ítélve tehát könnyen olyan kép bontakozhat ki a szemünk előtt, mintha a magyarországi közgondolkodásban a szegénységet csak annyira kellene komolyan venni, hogy a nincstelen emberek ne látványos és tömeges módon haljanak éhen. Mivel nem az ember van a középpontban, szinte teljességgel hiányzik az a szemlélet, amely a rászoruló embert kiemeli eredeti környezetéből, vagy ha ez ritkán elő is fordul, egyúttal megtanítja a jobb életminőséghez tartozó eszközök és eljárások használatára.

Kifejező, hogy valamely társadalom miként bánik az elesettjeivel, a kompenzációra szorulókkal. Mivel Magyarországon a fogyatékkal élőket a „javíthatatlanul beteg” kategóriába sorolja a közgondolkodás, nagyon ritkán jutnak olyan helyzetbe, hogy ugyanannyi bérért dolgozhassanak, mint ép társaik.

A segítő rendszer alapjai tulajdonképpen Magyarországon is megvannak, azonban nem működnek funkcionálisan. Ha viszont valaki az élete során válságos állapotba, szociális vákuumba kerül, nem biztos, hogy a nehézségein való felülkerekedés érdekében kap hozzá intézményes segítséget. Ebben nem kis szerepe van a társadalom értékrendjének, annak, hogy egyéni problémákat egyéni szinten kezelünk, és a segítségkérés és -nyújtás módja a legtöbb esetben családon, barátokon, egyéb szűk közösségeken keresztül megy végbe. Megpróbálom ezt néhány egyszerű példán keresztül illusztrálni. Ha valaki megbetegszik, akkor Magyarországon szerettei „ismerős” orvost keresnek neki. Ha ez nem lehetséges, akkor az orvosnak a hozzátartozók külön pénzt adnak azért, hogy az egészségügyis elvégezze a munkáját (amiért egyébként a fizetését kapja). Ha valaki szenvedélybeteg, akkor a családjá próbálja meg egy ideig rejtegetni a problémát ahelyett, hogy intézményes szakértői segítségre lehetne hagyatkozni. Ha a gyerek iskolás, és tovább szeretne tanulni, nagyon sok esetben a szülők korrepetitort fogadnak mellé. Ha valakit elbocsátanak, az illető szinte kizárólag a személyes ismeretségein keresztül próbál új álláshoz jutni, mert az intézményes keretek között ez aligha lehetséges. Megfordítva: hiába van pl. családsegítő hálózat, ha a hozzájuk fordulókon az ott dolgozók érdemben csak a legritkább esetben tudnak segíteni. A szociális segítő hálózat szinte csak a reménytelenül leszakadtakkal foglalkozik, és annyira eszköztelen, hogy még azoknak sem tudja az élethelyzetét megfordítani, akinek egyébként ez szándékában lenne, és ténylegesen „emberfeletti” erőfeszítéseket tesz sorsának jobbra fordulása érdekében.

Furcsa ellentmondás mutatkozik abban, hogy ha nem nyugati irányban tekintünk ki az országhatárokon túlra (afrikai, távol-keleti, latin-amerikai országok), akkor a magyarországi szegénység éppenséggel nem is tekinthető nélkülözésnek abban az értelemben, hogy a világ számos országában a teljes nincstelenséget értik ezen fogalom alatt. A magyarországi szegények többségének ugyanakkor van saját háza vagy lakása, sokaknak van munkahelye, vagy munkája, termelésből származó saját jogon szerzett rendszeres bevétele. A magyarországi szegényeknek két fizetés között általában van mit ennie, és ruhátlannak sem mondhatók. Ilyen értelemben a magyarországi szegények jelentős része csupán relatív szegény.

Lehetséges, hogy nekik életvezetési tanácsadással, a hétköznapokat szebbé tevő tevékenységekkel, ha úgy tetszik, jobb életminőséghez vezető tréningekkel lehetne segíteni? A magyarországi közgondolkodás kultúrájából azonban régóta hiányzik, hogyan lehetne a relatív szegénységből jobb minőségű életvezetést kihozni. A szociális ellátó-

rendszer főként a végzetesen lecsúszókkal foglalkozik, a „csak” depriváltak kívül rekednek a szociális hálón.

Általánosnak mondható, hogy világszerte a gyermekszegénység áll a középpontban, holott a felnőttseggel szemben a problémájának legalább ugyanennyire fontosnak kellene lennie. Gyermekszegénység szinte egyáltalán nem létezik a felnőttek szegénysége nélkül. Úgy gondolom, hogy elsősorban a felnőttek szegénységén kellene változást elérni, minthogy biztosak lehetünk abban, hogy a felnőttek túlnyomó többsége szereti a gyermekét, és jót akar neki. Ahol a felnőttek (szülők) részéről megvan a gyermekeikért való aggodás és tenni akarás, ott talán inkább rájuk, és ahol ez hiányzik, ott természetesen inkább a gyerekekre fókuszálva, koncentrálni lehetne fejleszteni a szegénység elleni küzdelem eszköztárát.

A vázolt relatív szegénységben élők tanulási segítséggel aligha élhetnek. Ha van munkájuk, az általában nehéz fizikai munka, sokszor nyolc óránál nagyobb napi terhelés mellett, gyakran elképesztően rossz munkakörülmények között (veszélyes munkák, hiányzó védőfelszerelés, fáradtság miatti munkahelyi balesetek stb.), ami mellett rendszeres napi tanulás aligha lehetséges. Különösen igaz ez, ha a tanulás kultúrája, rutinja nem alakult ki gyermekkorban. Ez tehát a tanulás szubjektív feltételei közé tartozik. A tanulás másik feltétele, az ösztönzés akár munkahelyi, akár közösségi (társadalmi) szinten az ő esetükben szinte teljesen hiányzik. És mivel van munkájuk, szubvencióra, pénzügyi segítségre is aligha számíthatnak, pedig a legtöbbször ők kapják a legkevesebb fizetést, illetve jövedelmüknek a legnagyobb arányát viszik el a napi létfenntartás költségei.

Borsod-Abaúj-Zemplén megye helyzete és sajátosságai

Magyarország észak-keleti régiójának egyik jellemzője az alacsony iskolázottsági szint, alacsony foglalkoztatottság (magas, ráadásul beragadt munkanélküliség), jelentős mértékű gyermek- és még inkább: felnőttseggel szemben. Magas bűnözési ráta, továbbá kulturális zárványok. Utóbbi alatt olyan évszázados hagyományokkal rendelkező helyi közösségeket értek, amelyek akár értékképző szerepet is játszhatnak, ám értékstruktúrájuk és zártságuk a fő akadályai az öröklött szegénységből való kiszakadásnak, szabadulásnak. Ráadásul az iskolázottsági szint emelése (az általános iskola befejezésének elősegítése, egyszerűbb szakmák megszerzése) önmagában aligha biztosíthatja munkahely szerzését. A korábbi évtizedek tapasztalata az volt, hogy a tartós munkanélküliség nyomán indított felnőttképzési programok a közvetlen pénzszerzést segítették (ösztöndíj, egyéb támogatási formák), a pénzsegélyt kiegészítették, de az élethelyzet megváltozása elmaradt.

A megyében ugyanakkor jelentős a fejlesztési potenciál. Az Európai Unió fejlesztési politikája következtében mint ún. konvergencia-régióban elhelyezkedő megye, jelentős támogatási potenciállal rendelkezik. A támogatások megszerzésének lehetősége, továbbá a Miskolci Egyetemen folyó műszaki képzések miatt számos jelentős (köztük multinacionális) cég érdeklődik a megye iránt. A felmérések kezdeti fázisaiban vonzónak tűnhet a magas munkanélküliségi ráta. A piacfelmérés későbbi szakaszában azonban rendre kiderül, hogy az alacsony iskolázottsági szintű emberek részvételével érdemben aligha lehet képzettségi szintet emelni. Hiányzik a megyéből a megbízható munkamórállal, a középfokú végzettségnek megfelelő intelligenciával, több szakmával rendelke-

ző, elhelyezkedés szempontjából rugalmas munkaerőtömeg. A jelenleg prosperáló nagyvállalatok – jobb híján – felsőfokú és nem szakirányú végzettséggel rendelkezőket foglalkoztatnak az operátori és összeszerelő munkakörökben – a visszajelzések szerint ezzel a réteggel teljes mértékben elégedettek is –, gondok mutatkoznak viszont a szakirányú (mérnöki) felsőfokú munkakörök betöltésével. Míg a Miskolci Egyetemről korábban kikerült mérnökök túlnyomórészt diszciplináris jellegű (mérnöki) tudással rendelkeznek, a mai nagyvállalati igény inter- és multidiszciplináris jellegű ismereteket, előképzettséget kíván (pl. jogi és gazdasági ismeretekkel felvértezett mérnök pszichológiai-pedagógiai vénával, szervezetfejlesztési gyakorlattal és magabiztos angol, német beszélt nyelvtudással). A ma mérnökétől elvárt, hogy megfelelő piaci ismeretei birtokában, jogi tudása felhasználásával közbeszerzési dokumentációt legyen képes összeállítani. Ez egyfelől egyetemi szintű alapképzettség kérdése, másfelől a tudás karbantartásának, a folyamatos önképzésnek a képessége.

Az andragógia ebben az esetben messze túlmegy a felnőttoktatáson. Itt az andragógusnak is kell, hogy legyenek munkaerő-piaci ismeretei; ismernie kell a megye sajátosságait; tisztában kell lennie azzal, melyik társadalmi csoport, réteg milyen irányban vihető tovább, mire képezhető, fejleszhető; milyen típusú vállalkozások esélyesek megvetni itt a lábukat; milyen típusú igényekre és képzési területekre lehet viszonylag rövid idő alatt előállítani az alkalmazni kívánt munkavállalói kör kb. másfél-kétszeresét; mely területeken vannak meg a képzők, illetve melyik vállalati kör vonható be a képzések lebonyolításába; honnan lesznek meg a képzés forrásai, hogyan biztosítható a finanszírozása – és még sok további területet lehetne egy kézben tartania.

Csepeli György kezdeményezése volt Borsod-Abaúj-Zemplén megyében – az azóta országosan elterjedt – ún. *digitális középiskola* szervezése, amellyel eredetileg roma fiatalokat kívántak tanulási élmény útján munkához és ezáltal jobb életminőséghez juttatni.²² A programot a megyében a miskolci Földes Ferenc Gimnázium fogja össze. A Digitális Középiskola hasonló a korábbi angliai és más kezdeményezésekhez, azzal a jelentős különbséggel, hogy a magyarországi sajátosságokat figyelembe véve, sokkal jelentősebb a személyes kapcsolattartás mértéke, a *mentorok* jelenléte a hátrányos helyzetű felnőtt tanulók életében. 2015. júniusáig 428 hátrányos helyzetű felnőtt szerzett érettségi bizonyítványt (<http://www.digitaliskozepiskola.hu/>).

Összefoglalás gyanánt

Azt, amit az utóbbi évtizedek nyugat-európai és amerikai andragógus szerzői írtak a felnőttoktatásról, Magyarországon csak erős fenntartásokkal lehet fogadni. Tanulság, hogy helyi változatot kell kidolgozni a felnőttek szegénységének kezelésére, amelynek alapja a saját nemzeti hagyományok világa lehet. A meglévő „jó gyakorlatok” csak a saját kontextusukban értelmezhetők. A saját nemzeti hagyományok és más országokban fellelhető jó gyakorlatok Magyarországon is alkalmazható szintézisét nyújtja Torgyik 2012-ben megjelent könyve. Ebben kizárólag olyan intézménytípusokat sorol fel, amelyek Borsod-Abaúj-Zemplén megyében is léteznek, példái, bemutatott jó gyakorlatai viszont többnyire külföldiek, ami segítheti ezek beemelését akár a szegény sorsú felnőttek műveltség szintjének emelésébe.

²² CSEPELI 2006.

A nyugat-európai példák – a tönkrement régi nagy iparterületek, akár Skócia, Belgium vagy Franciaország területén, akár az Amerikai Egyesült Államokban – azt mutatják, hogy új munkahelyek nincsenek felnőttképzés nélkül, és a kitörést akármilyen gazdasági válságból önmagában és munkahelyek nélkül a felnőttoktatás nem tudja biztosítani. A felnőttképzés fő motivációs bázisa mind az egyén, mind pedig a finanszírozó közösség részéről az, ha annak eredménye mihamarabb a közvetlen munkaerő-piaci helyzetéhez kapcsolódik. Szerencsés, ha tudjuk, hogy adott régióban (megyében) milyen típusú – és munkaerő-szükségletű – vállalkozás fog indulni, és a támogatott képzéseket ennek megfelelően szervezzük.

Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a relatíve nagy tömegben rendelkezésre álló, ám alacsony iskolázottságú felnőtt réteg számára – legalábbis amíg új típusú munkahelyek nincsenek – a műveltségi szint emelése lehet az a célkitűzés, amelynek mentén a lakosság hátrányos helyzetű, szegény rétegeit fel lehetne készíteni a jövő munkaerő-piaci képzéseire.

Irodalom

BÉLANGER–TUIJNMAN 1997

BÉLANGER, P.–TUIJNMAN, A. (eds): *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford, 1997.

BOGARD 1992

BOGARD, Gérald: *Adult Education and Social Change for a Socialising Type of Adult Education. Transforming adult education into an autonomous system for the continuous resocialisation of adults*. Strasbourg, 1992.

BRAUSE–MAYER 2002

BRAUSE, K.–MAYER, C.: Lifelong Learning and Gender: An Old Problem in a New Context? In: HARNEY, K.–HEIKKINEN, A.–RAHN, S.–SCHEMMANN, M. (eds.): *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt am Main etc., 2002, 73–85.

CSEPELI 2006

CSEPELI György: *A jövőbe vesztett generáció. Magára hagyott generációk: fiatalok és öregek a XXI. században*. Budapest, 2006.

FIELD 2009

FIELD, J.: *Well-being and happiness*. IFLL Thematic Paper 4. Leicester, 2009.

FINGER–JANSEN–WILDEMEERSCH 1998

FINGER, M.–JANSEN, T.–WILDEMEERSCH, D.: Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. In: WILDEMEERSCH, D.–FINGER, M.–JANSEN, T. (eds.): *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the irreconcilable?* Frankfurt am Main etc., 1998, 1–25.

GUNDARA–JONES 1992

GUNDARA, J.–JONES, C.: *Long-term unemployed and the elderly in migrant communities in Europe*. Strasbourg, 1992.

HARNEY–HEIKKINEN–RAHN–SCHEMMANN 2002

HARNEY, K.–HEIKKINEN, A.–RAHN, S.–SCHEMMANN, M. (eds.): *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*. Frankfurt am Main etc., 2002.

JARVIS 1998

JARVIS, Peter: The education of adults as a social movement: a question for late modern society. In: WILDEMEERSCH, D.–FINGER, M.–JANSEN, T. (eds.): *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the irreconcilable?* Frankfurt am Main etc., 1998, 57–72.

JARVIS 2004

JARVIS, Peter: Lifelong learning and active citizenship in a global society: an analysis of the European Union's lifelong learning policy. In: HAKE, B.–VAN GENT, B.–KATUS, József (eds.): *Adult Education and Globalisation: Past and Present. The Proceedings of the 9th International Conference on the History of Adult Education*. Frankfurt am Main etc., 2004, 177–193.

KELL–SHORE–SINGH 2004

KELL, Peter–SHORE, Sue–SINGH, Michael (eds.): *Adult Education @ 21st Century*. Serie "Studies in the Postmodern Theory of Education", Vol. 219. New York etc., 2004.

MARK 2011

MARK, R.: Literacy, lifelong learning and social inclusion: Empowering learners to learn about equality and reconciliation through lived experiences. In: JACKSON, Sue (ed.): *Lifelong Learning and Social Justice: Communities, Work and Identities in a Globalised World*. Leicester, 2011, 42–58.

MERRILL 2007

MERRILL, Barbara: Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners. In: WEST, L.–ALHEIT, P.–ANDERSEN, A. S.–MERRILL, B. (eds.): *Using Biographical and Life Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main, 2007, 71–89.

MOJAB 2004

MOJAB, Shahrzad: From the "Will of Shame" to September 11: Whither Adult Education? In: KELL, Peter–SHORE, Sue–SINGH, Michael (eds.): *Adult Education @ 21st Century*. Serie "Studies in the Postmodern Theory of Education", Vol. 219. New York etc., 2004, 3–19.

QUIGLEY–ARROWSMITH 1997

QUIGLEY, B. A.–ARROWSMITH, S.: The Non-participation of Undereducated Adults. In: BÉLANGER, P.–TUIJNMAN, A. (eds.): *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford, 1997, 101–129.

REISCHMANN–BRON 2009

REISCHMANN, Jost–BRON Jr, Michal (eds.): *Comparative Adult Education 2008: Experiences and Examples: A Publication of the International Society for Compa-*

ative Adult Education ISCAE. In: PÖGGELER, Franz (ed.): *Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology*. Vol. 61. Frankfurt am Main etc., 2009.

RIDDELL–WEEDON 2012

RIDDELL, S.–WEEDON, E.: Lifelong learning and the generation of human and social capital. In: RIDDELL, S.–MARKOWITSCH, J.–WEEDON, E. (eds.): *Lifelong Learning in Europe. Equity and efficiency in the balance*. Bristol, 2012, 1–16.

TORGYIK 2012

TORGYIK Judit: *A tanulás színterei felnőtt- és időskorban*. Budapest, 2012.

WELTON 2005

WELTON, M.: *Designing the just learning society: A critical inquiry*. Leicester, 2005.

WEST–ALHEIT–ANDERSEN–MERRILL 2007

WEST, L.–ALHEIT, P.–ANDERSEN, A. S.–MERRILL, B. (eds.): *Using Biographical and Life Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Volume 2. Frankfurt am Main, 2007.

WILDEMEERSCH–FINGER–JANSEN 1998

WILDEMEERSCH, D.–FINGER, M.–JANSEN, T. (eds.): *Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the irreconcilable?* Frankfurt am Main etc., 1998.

III.
VÁLASZOK – REMÉNYEK

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK TANÁRI KOMPETENCIÁINAK FEJLESZTÉSE A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM SEGÍTSÉGÉVEL

K. Nagy Emese

Az iskola elsődleges feladata, hogy magas szintű ismereteket és a mindennapi életben használható tudást nyújtson át a tanulóknak. SHARAN (1992) és SLAVIN (1990) kutatásai azt támasztják alá, hogy a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport számára szervezett csoportmunka *elősegíti a tanulók ilyen irányú ismeretsajátítását*. Kérdés azonban, hogy *miként biztosított a tudáshoz való egyenlő hozzáférés és ennek eredményeként az ismeretsajátítás minden tanuló számára*.

A kérdés megválaszolásához érdemes arra választ keresni, hogy mit jelent a *tudáshoz való egyenlő hozzáférés*. Ennek egyik feltétele a *minőségi oktatás* nyújtása, a másik, hogy az osztálytársak között *egyenlő státusból történő kommunikáció* jöjjön létre, azaz a tanulók *egymást hozzáértőnek, kompetensnek, egyenlő társnak tekintés* (CARO-BRUCE et al. 2007). Amennyiben ez nem valósul meg, úgy az elsődleges cél, az ismeretsajátítás sem következik be a kívánatos mértékben minden tanuló esetében (LOTAN 2006). Kérdés, hogy van-e olyan nevelési-oktatási módszer, amelyik lehetővé teszi, hogy a tanulók ismeretsajátítása egymás teljesítményének az ismerete és elismerése közben történjék meg?

A Komplex Instrukciós Program¹ (K. NAGY 2012) mint pedagógiai beavatkozás, megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét, ezzel segítve hozzá minden tanulót a tudáshoz való hozzáféréséhez. Ezek a változások, amelyek magukban foglalják a tanárok és tanulók új szerepének megalkotását, a tanulók együttműködésének növekedését és a különböző státuszú tanulók harmonikus részvételét, a feladat szerkezetétől, fajtájától jelentősen függenek. A csoportfeladat hatással van a résztvevők együttműködésére és a feladat végrehajtására, vagyis a tanulóknak a kiscsoportokban végzett tanulási tevékenységére.

Írásunk célja annak bemutatása, hogy a hallgatókat, gyakorlóterep híján, hogyan készíthjük fel az óravázlatírás technikájára, hogyan érjük el, hogy értőn szervezzék meg

¹ A Complex Instruction módszer (Komplex Instrukciós Program/KIP) olyan tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja, illetve megakadályozza, a tehetségesebbeket pedig előmozdítja. A nevelés során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartjuk, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezünk előbbre a másikkal. Munkánk célja olyan csoportmunkán alapuló módszer alkalmazása, amely a tanulókat életszerű és élményszerű személyes tapasztalatokhoz juttatja az iskolai munka során (K. NAGY 2012).

tanítási óráikat, motiválják és fejlesszék differenciáltan egy időben hatékonyan a tanulásban lemaradt gyerekeket, az alulteljesítő tehetségeket és a kiváló képességűeket. Ennek egyik mutatója, mérőeszköze a tanórára történő felkészülés, amelynek segédeszköze a Komplex Instrukciós Programnak megfelelő óratervezés elkészítése volt.

Munkánk során azt kívántuk felmérni, hogy a hallgatók mennyire értik a Komplex Instrukciós Programnak a státuszkezelésre irányuló fontos küldetését, a nyitott végű feladatok (COHEN 1994, 1986, 1988) és a differenciált egyéni feladatok szerkesztését. Ennek felmérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult.

Az elméleti ismeretek átadása és a módszer elvei szerint felépített tanítási órák videofelvételeinek a megtekintése és elemzése után arra kértük a hallgatókat, hogy ismereteik birtokában készítsenek a módszer elveinek megfelelő óratervet. A feladat tökéletesebb elvégzéséhez nyújtandó segítségként, az önálló óravázlat írása előtt a hallgatók a következő lépésekben kaptak segítséget:

- A hallgatók a Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő 45 perces tanórai szimuláción vettek részt.
- A tanórai szimuláció alkalmával tapasztaltak és a korábban tanultak alapján átnyújtottunk nekik egy, a Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óravázlatot elemzés céljából.
- Következő lépésben oktatói irányítással, a szemináriumi foglalkozás alatt, kiscsoportos megbeszélés eredményeként elkészítették első önálló tanórai óravázlataikat, tehát ebben az esetben a hallgatók nyújtottak egymásnak segítséget munkájuk elvégzéséhez.

Csak ezután következett az önálló, oktatói segítség nélküli óratervezés összeállítása, amelyre javított, elemzett és írásos formában visszajelzést kaptak a hallgatók (1. táblázat).

1. táblázat

A Komplex Instrukciós Programnak megfelelő óratervek számának összegzése

Intézmény	Vizsgálat éve	Szak	Nappali hallgatók száma/fő	Levelező hallgatók száma/fő	Összesen/fő
Miskolci Egyetem	2011	Szakos tanárképzésben részt vevő és pedagógia szakos hallgatók	26	19	45
	2012		25	25	50
ELTE	2011	Fejlesztőpedagógus hallgatók		37	37
	2012			36	36
Összesen			51	117	168

Az óravázlatokat a hallgatók a szemináriumi foglalkozások zárásaként, elméleti ismereteik és óraszimulációs tapasztalataik birtokában, valamint a videofilmeken látottak alapján készítették el. A bírálatban a legfontosabb szempont a Komplex Instrukciós Program elveinek való megfelelés, vagyis a központi téma körültekintő megfogalmazása, a feladatok nyitott végűsége, komplexitása, differenciáltsága, a

többféle képesség alkalmazhatóságának követelménye, a gyerekek egymásra utaltsága, de egyéni felelőssége és a csoport, illetve az egyéni feladatok egymásra épülése volt.

Vizsgáltuk, hogy képes-e a hallgató olyan óraterv összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak lehetőséget nyújt a heterogén tanulói csoporton belül alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vitára. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat úgy kellett összeállítani, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Kiemeltük annak fontosságát, hogy az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, alkalmas a diákoknak és a majdani tanároknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni” a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

A hallgatónak óraterve készítésekor figyelembe kellett vennie, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalm arra, hogy a tanulók egymástól való függését erősítse. Ez a kölcsönös függőség nagy figyelmet kíván a tanulóktól együttműködésükben és közös döntéseikben. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, amelynek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Szem előtt kellett tartani, hogy minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebb a közös munka, a gondolkodás fejlesztése.

A hallgatóknak figyelniük kellett arra is, hogy az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. A csoportmunkára támaszkodó egyéni beszámolók az önállóság, egyéni megbízhatóság legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai, segítségükkel a tanulók kitűnő lehetőséget kapnak a fejlődésre, a gyakorlásra és íráskészségük fejlesztésére, és egyben lehetőséget nyújtanak a diákok egyéni előrehaladásának leméréséhez.

Felhívtuk a hallgatók figyelmét arra, hogy a csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése és a feladat megértése. Ehhez a diákoknak a feladatokon keresztül alkalmas kell nyújtani a vitára és gondolataik érthető megfogalmazására. Ezért a jól szervezett csoportmunka vagy egy központi gondolat köré szerveződik, vagy egy lényeges kérdésre keres választ. A hallgatókat felkészítettük arra is, hogy a jó feladat megtervezéséhez a pedagógusnak hosszú időre, alapos felkészülésre, elméleti ismeretre és utánajárásra van szüksége, vagyis a jól megtervezett feladat a tanár szakmai fejlődését épp úgy szolgálja, mint a diákokét.²

² Egy levelező szakos hallgató leveléből:

„Őszintén szólva éppen pénteken beszélgettünk farsangkor egymással mi tanárok a vázlatokról. (Akkor egy kicsit több idő van beszélgetni, miközben nézzük a gyerekeket.) Én azt

Az önállóan elkészített óravázlatok elemzésekor (168 db) egyértelmű különbséget fedeztünk fel aközött, hogy a hallgatók nappali (51 fő) vagy levelező tagozatosak, de nem fejlesztő pedagógusok (44 fő), illetve hogy fejlesztő pedagógusok (73 fő). Mivel az eltérés következetes és szembetűnő, ezért további elemzésünk során különbséget kívánunk tenni e három hallgatói csoport között (2. táblázat).

2. táblázat
Az óravázlat-készítésben részt vevő hallgatók száma
szak és tagozat szerinti megoszlásban

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő
Nappali tagozat	51
Levelező tagozat	44
Fejlesztő pedagógus	73
Összesen	168

Az óravázlatok elemzésénél az alábbi jellemző hibákkal találkoztunk:

- a csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott végűség követelményének, nem adtak alkalmat a tanulók közötti vitára;
- olykor az ötletből kifogyva a pedagógusok minden csoportnak azonos feladatot adtak az osztályon belül, versenyhelyzetet teremtve;
- a csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak;
- a pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat, a csoportfeladatok hossza nem tette lehetővé a tanulók differenciált egyéni fejlesztését;
- a differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét, így a tanulók nem tartották fontosnak a közös munkát, hisz egyéni sikerük nem attól függött.

A továbbiakban ezeket a tipikus hibákat elemezzük az egyes szakok és tagozatok hallgatói teljesítményének összehasonlításával.

A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott végűség követelményének

Az adatok összegzéséből kiderül, hogy sem a nappali, sem a levelező tagozatos, sem a fejlesztő pedagógus szakos hallgatók csoportja elsősre nem tudta 100%-ban teljesíteni

mondtam, hogy nekem éppoly területeket kell mozgósítanom, hogy írjak egy vázlatot, amelyeket akkor használlok, amikor prózát írok (6 önálló prózakötetem van...). Szóval például dogát javítani, aztán szimpla órára készülni, nem kell feltétlenül átlényegülni a mindennapok szintjéről, de a KIP-hez igen.

Én így látom.

Még egyszer köszönöm.”

azt a követelményt, hogy az összeállított feladatok nyitott végűek, valamint minden esetben a heterogén tanulói kiscsoport minden tagja számára motiválóak legyenek. Alacsony arányú azoknak a hallgatóknak a száma, akik ilyen követelménynek megfelelő óratervet tudnak készíteni. Ennek a hiányosságnak a következménye a csoporton belüli vita elmaradása, a kisebb mértékű kommunikáció lesz, amely végső soron az ismeretelsajátítást lassítja, hiszen minél kevesebbet beszélgetnek a tanulók az ismeretekről, a tananyagról, annál kevesebbet tanulnak. Születtek olyan óravázlatok is, amelyekben a nyitott végűség a csoportfeladatok egy részében érvényesült, majd – talán az ötletekből való kifogyás miatt – zárt kérdésű feladatokkal zárultak. Ezek a részben megfelelő kategóriába sorolt tervek.

Az adatok elemzésekor az is kiderült, hogy a fejlesztőpedagógusok értették meg legjobban és a levelező tagozatos hallgatók a legkevésbé a nyitott végűség lényegét (3. táblázat). Az elemzés során végzett khi-négyzet-próba alapján ezek az eltérések nem szignifikánsak.³

3. táblázat

A feladatok nyitott végűségének megfelelése a hallgatói csoportok között

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Nem megfelelően nyitott végű feladat/%	Részben megfelelő feladat/%	Megfelelő feladat/%
Nappali tagozat	51	73%	13%	14%
Levelező tagozat	44	75%	15%	10%
Fejlesztő pedagógus	73	58%	22%	20%
Összesen	168	–	–	–

A csoportok azonos feladatot kaptak

Ha ma megkérdezzük a pedagógusokat, hogy használnak-e csoportmunkát, kooperatív technikát tanítási óráikon, akkor mindenki igennel válaszol. Az alkalmazás gyakoriságában, illetve az alkalmazás tudatosságában azonban jelentős eltérések vannak.

A Komplex Instrukciós Programot alkalmazó pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a tanulók státusz helyzetének a javításához, a gyerekek között kialakult rangsor rendezéséhez, a tanulók motiválásához jelentősen hozzájárul a csoportfeladatok nyitottsága mellett az is, hogy az egyes tanulói csoportok eltérő feladatot kapjanak. Ennek a jelentősége abban rejlik, hogy azonos feladat megoldása esetén az a csoport, amelynek a feladathoz legjobban értő tanuló a tagja, nagy valószínűséggel magasabb szinten oldja meg a feladatot, mint a többi csoport. Összehasonlítva a csoportmunkákat, hamar kialakul az a vélemény a gyerekek között, hogy abban a csoportban érdemes

³ Sig > 0,05. Ebbe az is közrejátszhat, hogy – ugyan a vizsgálat minden, a programot használó hallgatóra kiterjedt – a minta elemszáma alacsonynak tekinthető.

dolgozni, ahol a legjobb képességű tanuló(k) van(nak), hisz ők oldják meg legmagasabb szinten a feladatot. Ez versenyhelyzetet teremt, amely sok tanulóra, különösen a tanulásban lemaradtakra negatív hatással van. A Komplex Instrukciós Program óráknak, amelyek a tanítási órák 10–20%-át teszik ki, nem a versenyeztetés a feladatuk.

Az óravázlatíró lustaságából is eredhet az azonos feladatok kijelölése, de arra is gondolhatunk, hogy a hallgató nem értette meg a módszer státuszkezelő és motiváló lényegét (4. táblázat).

Az ábrából leolvasható, hogy a fejlesztő pedagógusok tudták leginkább alkalmazni az óravázlat készítésében azt az ismeretet, miszerint ha minden csoport eltérő feladatot kap, akkor a csoportok közötti versenyhelyzet kiiktatásra kerül, amely az alulteljesítőkre, a stresszhelyzetet kevésbé tűrőkre motiválóan hat. Azt is láthatjuk, hogy a levelező tagozatosak ebben az esetben is rosszabbul teljesítettek, mint a nappali tagozatosak és a fejlesztő pedagógia szakosak. Ezek az összefüggések szintén nem tekinthetők szignifikánsnak.⁴

4. táblázat
Azonos csoportfeladatok kijelölésének az aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Azonos csoportfeladatok/%	Részben azonos csoportfeladatok/%	Eltérő csoportfeladatok/%
Nappali tagozat	51	65%	15%	20%
Levelező tagozat	44	70%	18%	12%
Fejlesztő pedagógus	73	48%	25%	27%
Összesen	168	–	–	–

A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak

Még a gyakorló pedagógusokat is próbára teszi az a követelmény, hogy a tanulók részére olyan eltérő feladatokat állítsanak össze, amelyek egy osztály kis tanulócsoportjai számára adott témában egyformán érdekesek, figyelemfelkeltőek, motiválóak. A követelménynek való megfeleltetés lehetővé teszi, hogy minden tanuló elégedett lesz a végrehajtandó feladattal, kedvvel vesz részt a csoport munkájában, és nem érzi azt, hogy a másik csoportban jobb lett volna dolgozni, mert ott érdekesebb lett volna számára a feladat (5. táblázat).

⁴ Khí-négyzet-próba, Sig. > 0,05.

Motiváló csoportfeladatok aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Kevésbé motiváló feladatok/%	Megfelelően motiváló feladatok/%
Nappali tagozat	51	45%	55%
Levelező tagozat	44	28%	72%
Fejlesztő pedagógus	73	28%	72%
Összesen	168	–	–

Izgalmas, mégis előre feltételezett eredményt kaptunk az összeállított feladatok motiváló hatását illetően. Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a nappali tagozatos hallgatóknak kisebb arányban sikerült a megfelelően motiváló feladatok kialakítása. Véleményünk szerint ez annak tulajdonítható, hogy nincs jártasságuk és tapasztalatuk a feladatok összeállításában, a tananyaggal, ismeretekkel való bánásban. Az is kiderült, hogy a levelező tagozatos és a fejlesztő pedagógia szakos hallgatók, vagyis a gyakorló pedagógusok azonos arányban tudtak egyformán kihívó, érdekes feladatokat összeállítani. Viszont az is látható, hogy közülük minden harmadik, negyedik személynek, feltételezhetően nemcsak mint hallgatónak, hanem mint gyakorló pedagógusnak is küzdenie kell azért, hogy képes legyen motiváló feladatokat összeállítani a gyerekek számára. Márpedig ez az ismeretsajátításra sarkallás egyik feltétele. Ha a feladat az első pillanatban felkelti a tanulók érdeklődését, motiválóan hat rájuk, akkor nagy valószínűséggel az ismeretsajátítás sikeres lesz. A képzett csoportok körében megfigyelt arányok közötti különbségek nem szignifikánsak.⁵

A hallgatók túlméretezték időben a feladatokat

Annak megállapítása, hogy egy csoportfeladat az adott időintervallumba belefér-e, nagy gyakorlatot igényel. Ezt a legnagyobb biztonsággal a program alkalmazásában jártas gyakorló pedagógusok tudják megítélni.

Méréseink szerint a nappali tagozatos hallgatók, gyakorlati tapasztalatok hiánya miatt, túlméretezték a feladatokat, úgy gondoljuk, hogy az ő csoportfeladataik 2 x 45 perces tanítási órát igényelnek. A túlméretezett feladatok eredménye, hogy nem teszik lehetővé (idő hiányában) a 45 perces tanórán a tanulók differenciált egyéni fejlesztését. Márpedig a Komplex Instrukciós Program szerinti óra fele a kis tanulói csoportok által megoldandó feladatok számára van fenntartva, és az óra többi része a csoportfeladat eredményét felhasználó differenciált egyéni feladatok megoldására áll a tanulók rendelkezésére (6. táblázat).

⁵ KHI-négyzet-próba, Sig. > 0,05.

6. táblázat
A csoportfeladatok hossza az egyes hallgatói csoportokban

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Túlméretezett feladatok/%	Megfelelő hosszúságú feladatok/%
Nappali tagozat	51	48%	52%
Levelező tagozat	44	23%	77%
Fejlesztő pedagógus	73	21%	79%
Összesen	168	–	–

A gyakorlottság, a tapasztalat a siker egyik záloga. Az elméleti ismeretek elsajátítása és annak a gyakorlatban történő alkalmazása a levelező tagozatos hallgatók esetében a pedagóguspályán eltöltött időnek tulajdoníthatóan könnyebb. Tapasztalatainkból eredően ez a csoport könnyebben fel tudja mérni az egyes feladatok megoldásához szükséges időt. Lényegtelen az eltérés, mindössze 2% a levelező tagozatos szakos és a fejlesztő pedagógus szakos hallgatók között, ez utóbbi csoport javára.

A csoportfeladatok hosszának, méretezésének szempontjából tapasztalt összefüggés szignifikánsnak mutatkozott, ami arra enged következtetni, hogy ezek az eltérések valóban a különböző hallgatói csoportoknak (nappali vagy levelező tagozat, illetve fejlesztő pedagógusok) tulajdoníthatóak.⁶

A differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét

A tanulók tudásának a fejlesztése nagyban függ a személyre szabott feladatoktól, az egyéni, differenciált fejlesztéstől. A Komplex Instrukciós Program a differenciált egyéni feladatok szerkesztése az egyik legnagyobb figyelmet igénylő feladat. Nemcsak azért, mert névre szól, figyelembe veszi a tanuló meglévő tudását, ismereteit, vagyis épít Vigotszkij legközelebbi fejlődési zóna elméletére (VIGOTSKIJ 1978), hanem azért is, mert visszahat a tanulók csoporton belüli együttműködésére is. Ennek az eszköze az, hogy az egyéni feladatoknak fel kell használniuk a csoportmunka eredményét, vagyis nem lehet megoldani azokat anélkül, hogy a csoportfeladat ne készüljön el, ne vegyen részt benne a tanuló, és ne támaszkodjon az ott szerzett ismeretekre. Ha a tanuló számára nem tesszük lehetővé, hogy az egyéni feladatában felhasználja a csoportmunka eredményét, akkor a csoportmunkában való aktív részvételtől szoktatjuk le. Ennek a kívánalomnak az elmulasztásánál hamar megtanulja egy gyerek, hogy az egyéni feladatok akkor is sikerül, ha nem vesz részt a csoportmunkában, ami a csoport együttműködése szempontjából hátráltató tényező. Ellenkező esetben viszont azt tudatosítjuk a tanulóban, hogy a csoport sikere az ő egyéni előrehaladásának is a záloga. Vizsgálatunk célja annak megállapítása volt, hogy meglévő ismereteik birtokában képesek-e a hallga-

⁶ Khí-négyzet-próba, Sig. < 0,05.

tók olyan feladatokat összeállítani, amelyek a csoportmunka során szerzett ismeretekre támaszkodnak, annak eredményét felhasználva fejlesztik a gyerekek tudását, motiválják munkára őket.

Az összes vizsgált hallgató tekintetében nagy különbségeket látunk a névre szóló, egyéni képességekhez mért feladatok megfelelésében (7. táblázat).

7. táblázat

A differenciált egyéni feladatok megfelelése az egyes hallgatói csoportokban

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Nem használták fel/%	Részben használták fel/%	Felhasználták/%
Nappali tagozat	51	10%	13%	77%
Levelező tagozat	44	15%	11%	74%
Fejlesztő pedagógus	73	1%	3%	96%
Összesen	168	–	–	–

A fejlesztő pedagógusok kiemelkedően magasabb arányban, 96%-ban készítették el a kritériumoknak megfelelően a differenciált egyéni feladatokat, és ez az eltérés egyértelműen szignifikánsnak tekinthető.⁷ Közülük csak egy hallgató nem értette meg a csoportfeladatra történő ráépülés lényegét, fontosságát. Mivel az ő feladatuk, munkájuk elsődleges célja a tanuló egyénre szabott fejlesztése, az sem meglepő, hogy közülük mindenki az integrációs mátrixnak megfelelően (Bloom-féle taxonómia, Gardner-féle többszörös intelligencia), annak értő alkalmazásával készítette el a tanulók egyéni feladatát.

Javításra visszaküldött óratervek

Összességében kevés volt azoknak a hallgatóknak a száma, akiknek az óraterve a Komplex Instrukciós Program elveinek teljes mértékben megfelelt. Csak kevesen voltak képesek az összes, a programnak megfelelő kritérium egy időben történő figyelembevételére, illetve az eddigi tapasztalatuk, tudásuk átgondolására, formálására. A fenti vizsgálati szempontoknál kapott eredményekhez hasonlóan, azok eredőjeként a fejlesztő pedagógusok teljesítménye a legjobb e tekintetben. Ők értették meg legjobban a módszer kritériumait, annak a tanításban történő alkalmazását. Az ő esetükben kértük legkisebb arányban az óravázlat újrafogalmazását – és ez a csoportok közötti eltérés is szignifikánsnak tekinthető.⁸ Viszont az értékekből az is kiderül, hogy mindegyik hallgatói csoport tekintetében jelentős a javításra visszaadott munka (8. táblázat).

A javításra visszaküldött óratervek magas aránya arra enged következtetni, hogy nehéz megváltoztatni a pedagógusok, a leendő pedagógusok tanításról vallott nézeteit.

⁷ Khí-négyzet-próba, Sig. < 0,05.

⁸ Khí-négyzet-próba, Sig. < 0,05.

Mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatóknak a diákéveikből hozott tapasztalataihoz köthető elképzelése van a tanításról. Legtöbbjük a pedagógusmunkát az új ismeret szóbeli közlésével azonosítja, a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatával. Elképzeléseik nem igazodnak a tanítással szemben támasztott új követelményekhez. A váltás nehéz. Problémát jelent számukra olyan összetett, multidimenziós csoportfeladatokat összeállítani, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére, szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, alkalmat ad a diákoknak és a tanároknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni” a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

8. táblázat

A javításra visszaküldött óratervek az egyes hallgatói csoportokban

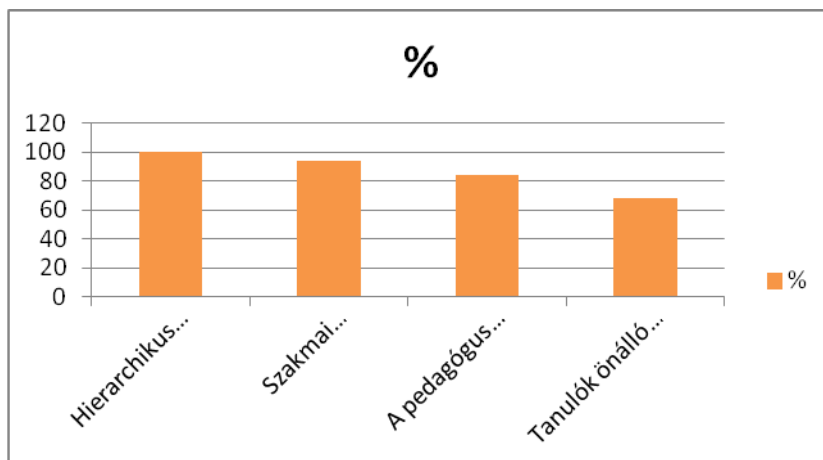
Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Visszaküldött feladatok/%	Elfogadott feladatok/%
Nappali tagozat	51	95%	5%
Levelező tagozat	44	97%	3%
Fejlesztő pedagógus	73	86%	14%
Összesen	168	–	–

A program megértését ellenőrző kérdőívek

Vizsgálatainkban 168 tanítási óratervet értékeltünk, majd egy a program megértését ellenőrző kérdőív kitöltésére kértük a hallgatókat. Az ellenőrzés során rákérdeztünk a Komplex Instrukciós Program céljára, legfőbb ismérveire, a kiscsoportos osztálytermi szervezés eljárásaira és a státuszproblémák kezelésére. Szerettük volna tudni, hogy mennyiben segítette a visszajelzés, az órai munka elemzése a hallgatót a csoportmunka pontosabb megértésében. A feleletkifejtő kérdőívek (1. számú melléklet) alapján a válaszokat az alábbiakban összegezzük.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának céljai

A pedagógusok 100%-a jelölte meg a Program legfontosabb céljává a tanulók hierarchikus sorrendjébe való beavatkozást, a státuszkezelést. További 94% gondolta, hogy a Program egyik fontos célja a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunkaszervezés során. A válaszok 84%-ában történt utalás a pedagógus közvetett irányító szerepének fejlesztésére, és további 68% a tanulók önálló döntéshozatalának és ismeretsajátításnak tulajdonított fontos szerepet (1. ábra).



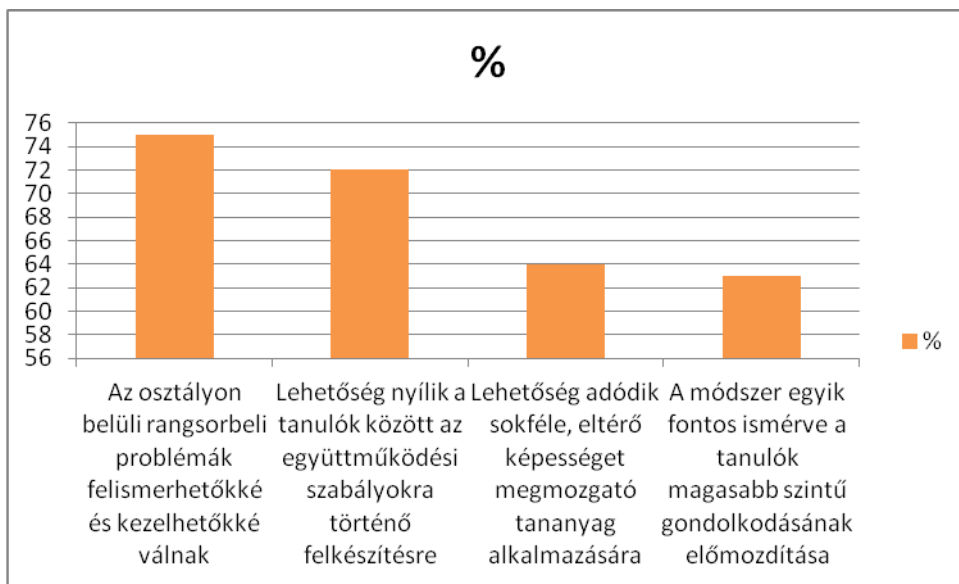
1. ábra

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának céljai

Az eredményekből kitűnik, hogy minden hallgató a módszer egyik legfontosabb céljának a tanulók közötti státuszrangsor, a hierarchikus sorrend rendezését tartja. Megértették, hogy a státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a tanulók közötti olyan elfogadott rétegződés, amelyben minden gyerek érzi, hogy jobb magasabban, mint alacsonyabban elhelyezkedni. Tudatosodott bennük, hogy azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, emiatt azonban kevesebbet tanulnak, mint azok, akik aktívabbak. Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják. Ennek a helyzetnek a kezelésére kínál megoldást a módszer.

A Komplex Instrukciós Program legfőbb ismérvei

A pedagógusok 75%-a jelölte meg a módszer legfontosabb ismérveként, hogy az osztályon belüli rangsorbeli problémák felismerhetőkké és kezelhetőkké válnak. 72% gondolta, hogy a csoportfoglalkozások alatt a heterogén összetételű osztályokban lehetőség nyílik a tanulók között az együttműködési szabályokra történő felkészítésre, továbbá 63%, hogy lehetőség adódik sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazására. A megkérdezettek szintén 64%-a gondolta, hogy a módszer egyik fontos ismérve a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása egy központi téma köré szervezett nyitott végű, több megoldást kínáló feladat segítségével (2. ábra).



2. ábra
A Komplex Instrukciós Program legfőbb ismérvei

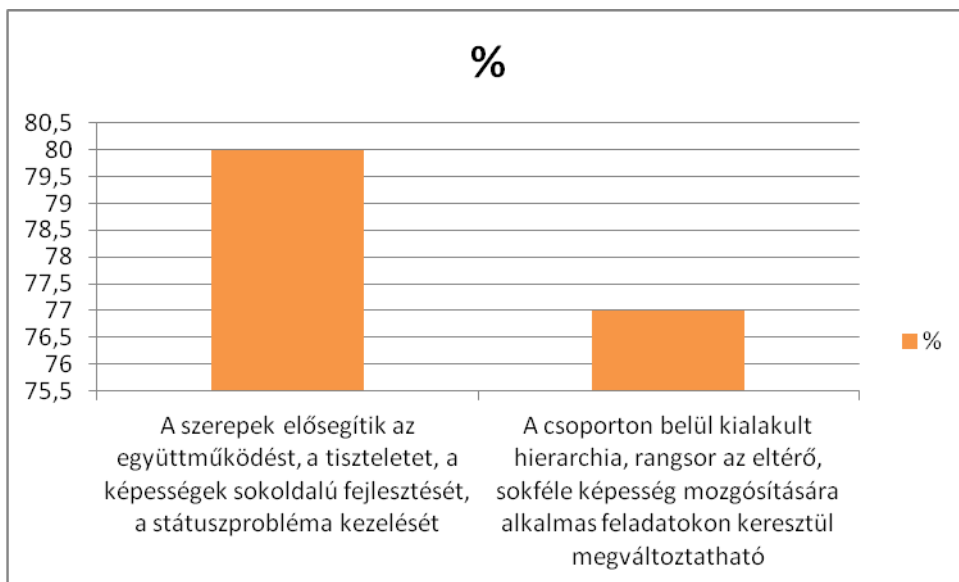
A hallgatók által felsorolt legfőbb ismérvek tudása, számontartása, jövőbeni munkájukban történő felhasználása lehetőséget nyújt arra, hogy úgy építsék fel a tanítási órát, hogy az alkalmazkodjon a heterogén tanulói csoport összetételéhez, figyelembe vegye minden gyereknek a képességét, és ezt az eltérő képességet a tanulók közötti együttműködés elősegítésére fordítsa. Így az a magasabb szintű gondolkodásra ösztönzés, a tanulók közötti kommunikáció erősítése, az ismeretelsajátítás fontos eszköze.

A kiscsoportos osztálytermi szervezés előnyei

A válaszok többségéből kitűnik, hogy a hallgatók úgy vélik, hogy a csoportfeladatok és a tudásban heterogén összetételű csoportok együttműködése az órákon kedvező feltételeket teremt a közösség neveléséhez. Véleményük szerint a közös munka a személyiség fejlődését számos irányban pozitívan befolyásolja. Egyetértettek abban, hogy a közös feladatok fejlesztik a gyerekek egymás iránti felelősségérzetét, és a közös problémamegoldás ráneveli a tanulókat egymás elgondolásainak figyelembevételére és tiszteletben tartására. Úgy gondolják, hogy a vita élénkítően hat a közösség és az egyén tevékenységére, és aktív tanulásra ösztönöz.

A státuszproblémák kezelése

A hallgatók 80%-a válaszaiban első helyen említette meg, hogy a csoportmunka során alkalmazott szerepek elősegítik a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a képességek sokoldalú fejlesztését, a státuszprobléma kezelését. 77% úgy gondolta, hogy a csoporton belül kialakult hierarchia, rangsor az eltérő, sokféle képesség mozgósítására alkalmas feladatokon keresztül megváltoztatható (3. ábra).



3. ábra
A hallgatók véleménye a módszer státuszkezelő hatásáról

A Komplex Instrukciós Program alkalmas a tanulók közötti státuszrangsor rendezésére, amelyet a hallgatók megtanultak és válaszaik szerint fontosnak tartanak. A munka során alkalmazott tanulói szerepek státusznövelő hatása, feladata szintén fontos helyet foglalt el a válaszok között.

Összegzés

A hallgatókat a hatékony módszerek alkalmazására úgy lehet felkészíteni, hogy új, ki-próbált és bizonyított módszerekkel dolgoznak egyetemi éveik alatt, mind a szemináriumokon, mind az iskolai gyakorlaton.

Vizsgáltuk, hogy a státuszkezelő technika elsajátítása a módszerhez kapcsolódó, a hallgatók által elkészített óratervék minőségével mérhető-e. Mértük, hogy a hallgatók mennyire értették meg a Komplex Instrukciós Programnak a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét, a nyitott végű feladatok és a differenciált egyéni feladatok szerkesztését. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult. Az értékelésben a legfontosabb szempont a Komplex Instrukciós Program elveinek való megfelelés, vagyis a központi téma körültekintő megfogalmazása, a feladatok nyitott végűsége, komplexitása, differenciáltsága, a többféle képesség alkalmazhatóságának követelménye, a gyerekek egymásra utaltsága, de egyéni felelőssége és a csoport, illetve az egyéni feladatok egymásra épülése volt.

Feltételezésünk, miszerint a Komplex Instrukciós Program státuszkezelésre irányuló tevékenységének megértése értő interpretálásra kerül az óraterveken keresztül, bebizonyosodott. Úgy véljük, hogy a felsőfokú oktatási intézmények feladata minél jobban felkészíteni a hallgatókat a módszer értő alkalmazására abból a célból, hogy úgy hagy-

ják el a képző intézeteket, hogy alkalmasak legyenek a heterogén tanulói csoportok kezelésére, a tanóra sikeres megszervezésére.

Irodalom

COHEN 1988

COHEN, E. G.: *Producing equal status behavior in cooperative learning*. Paper presented at the convention of the International Association for the Study of Cooperation in Education. Shefayim, Israel.

K. NAGY 2012

K. NAGY EMESE: *Több mint csoportmunka*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.

SHARAN 1992

SHARAN, S.–SHARAN, Y.: *Small group teaching*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, 1992.

VIGOTSKIJ 1978

VIGOTSKIJ, L. Sz.: *Mind in society. The development of higher psychological process*. Harvard University Press, Cambridge, 1978.

1. számú melléklet

Kérdőív a státuszkezelés ismereteinek felmérésére

1. Válaszoljon a kérdésekre!

Miben látja a tanártréning célját és jelentőségét?

Adjon meg legalább három olyan ismérvet, amely az Ön számára a legnagyobb jelentőséggel bír a Komplex Instrukciós Program alkalmazásában!

Melyek a csoportalakítás szempontjai?

Milyen státuszkezelő eljárásokat ismer?

Az Ön órai munkáját mennyiben segítette a szakértői segítségadás?

2. Jelölje X-szel az Ön szerint igaz állítást!	Igaz	Hamis
Nincs minden diák birtokában minden fontos képességnek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nincs meg mindenkinek minden képessége.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minden diák rendelkezik kiemelkedő intellektuális képességgel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Néhány diák minden intellektuális képességgel rendelkezik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ADALÉKOK A TANÁRKÉPZÉS ÚJABB MÓDSZEREIHEZ.

A MISKOLCI HALLGATÓI MENTORPROGRAM MŰKÖDÉSE ÉS LEHETSÉGES HOZADÉKA A TANÁRRÁ VÁLÁS FOLYAMATÁBAN

Nagy Judit

A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Fejlesztéséért Alapítvány kezdeményezésére 2011 februárjában, a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetében került sor a szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram adaptációjára.¹ A program célkitűzésével és alkalmazott módszereivel jól illeszkedett a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának szakmai törekvéseihez: megfelelő szakmai háttér és műhely biztosításával vezető és szemléletformáló központtá válni a térség pedagógustársadalma számára, tanárképző és továbbképző intézményként biztos háttérrel és felkészültséget nyújtani a nagy pedagógiai kihívást jelentő, a hátrányos helyzetű diákok oktatásával kapcsolatosan felmerülő szakmai kérdések megválaszolásához, és az értelmiségi lét megalapozásával hozzájárulni a társadalmi felelősségvállalás kialakításához.

A hallgatói mentorprogram a Szegedi Tudományegyetemhez kötődve a miskolcítól eltérő közegben jött létre. Kezdeti éveiben a szegedi, illetve hódmezővásárhelyi lakóhelyi szegregátumhoz kapcsolódó, bezárt iskolákból integrált oktatási keretek közé került cigány gyerekek iskolai sikerességének elősegítését célozta. Azonban tevékenységstruktúrájával, célcsoportjával, módszertani sokszínűségével megfelelő elméleti alapot nyújtott ahhoz, hogy a Miskolci Egyetemen folyó tanárképzés súlyponti területeihez és gyakorlatához illeszkedve a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek oktatásanevelése iránt fogékony hallgatók számára gyakorlatorientált kurzus keretében teremtsen lehetőséget az iskola világának és a sikertelenségre ítélt gyerekek élethelyzetének megismerésére, az adott helyzetben lehetséges pedagógiai válaszok megtalálására. Jelen tanulmányban a miskolci hallgatói mentorprogramot és szegedi forrását – az időközben új néven működő, motiváció hallgatói mentorprogram modelljét – elemezve az alábbi kérdésekre keresünk választ:

- 1) A működő modellek összehasonlításával hogyan definiálhatók valamely köznevelési kezdeményezés minimumfeltételei, hogyan hatnak a kontextuális tényezők valamely program adaptációja során?
- 2) Milyen tanulása lehet a hálózatosodási törekvések és az egymástól tanulási folyamatok számára a mentorprogram disszeminációjának?
- 3) A mentorálás milyen szerepet tölt be a mai magyar köznevelési rendszerben, milyen lehetőségeket és veszélyeket rejt magában átgondolt vagy éppen téves felfogása?
- 4) A tanárképzés során milyen hozadék lehet a mentori tevékenységnek, mely tanári kompetenciák fejlesztése feltételezhető a hallgatói mentorkurzus nyomán?

A mentorálás népszerűségének növekedésével és mind általánosabb körben történő alkalmazásának terjedésével egyre sürgetőbbé válik annak átgondolása, hogy a szemé-

¹ Szűcs 2013.

lyes segítségnyújtás „intézménye” miként értékelhető és értelmezhető a magyar köznevelési viszonyok rendszerében, illetve hogy mérhető-e hatékonysága. FEJES–KASIK–KINYÓ (2013) a fiatalok mentorálásával kapcsolatos szakirodalom áttekintése során kiemelik, hogy a mentori tevékenység széles körű alkalmazási gyakorlata ellenére sem sikerült még kidolgozni egy egységes, az *evidence based* kutatási szempontoknak eleget tevő vizsgálati eljárásrendszert. Ezúttal sem vállalkozhatunk a kérdéskör mélyebb rétegeinek feldolgozására, viszont fontosnak tartjuk egy komplex kutatási projekt előkészítését, melyhez felvetéseinkkel gondolatébresztőként kívánunk hozzájárulni.

Megállapításainkat a rendelkezésünkre álló, a mentori munka nyomon követését szolgáló dokumentumok feldolgozásával nyert adatok alapján tesszük. Kvalitatív kutatásunk során a hallgatók heti rendszerességgel vezetett beszámolóinak (hospitálási jegyzőkönyv, heti jelentések, félévi beszámolók) tartalomelemzését² végeztük el. Az elemzett dokumentumok strukturált információforrásnak tekintendők, mivel a hallgatók feljegyzéseik készítése során előre strukturált, konkrét tartalmakra tértek ki. A hospitálási jelentések olyan szempontrendszer tartalmaztak a mentorok számára, amely segít áttekinteni a mentorált gyerekek iskolai/tanulási környezetét, az alkalmazott pedagógiai módszereket, a pedagógusok kommunikációs stratégiáját és a tanulókkal szemben támasztott követelményeit, illetve a mentorált gyerekek jellemzőit. A heti jelentések és a félévi beszámolók alkalmat teremtettek arra is, hogy a hallgatók – az elvégzett munka leírásán túl – megfogalmazzák a mentorált gyerekekről kialakult első benyomásaikat, alakuló kapcsolatuk fejlődési stádiumait, megélt sikereiket, a mentori munka során nehézséget okozó helyzeteket, kihívásokat, végül bevált pedagógiai módszereiket.

A heti munkanaplók elemzése során a kódolás kategóriái a munka folyamatában alakultak ki, az elemzés során a tendenciaszerű előfordulásokat alapul véve értelmeztük a mentorok megállapításait. A viszonylag rövid szövegek alkalmazatlanok voltak arra, hogy látens jelentéseket, nézeteket azonosítsunk, behatóbban elemezzünk – ehhez további interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések alkalmazása lenne szükséges –, mindazonáltal elemezhető formában nyertünk információkat a mentori munka összetettségéről, a hallgatók számára fontos momentumokról, motivációs forrásaikról és az alkalmazott „túlélési” technikákról.

A hallgatói mentorprogram Szeged és Miskolc viszonylatában

A tanulmányban tárgyalt mentorprogram alapítói és a szakmai tartalmak kidolgozói a Szegedi Tudományegyetem oktatói, Fejes József Balázs és Szűcs Norbert voltak. A Hallgatói Mentorprogram ötletét az a kényszerű helyzet hívta életre, amely a Szegeden 2007-ben zajlott deszegregációs intézkedések nyomán alakult ki. 2007 nyarán ugyanis Szeged MJV Közgyűlése megszüntette az ország egyik legeredménytelenebb iskoláját, amely a cigánytelep közelében elhelyezkedve magán viselte a lakóhelyi és oktatási szegregáció együttes hatására érvényesülő mechanizmusok minden jellemzőjét.³ Az átszervezés során a diákokat átirányították Szeged különböző általános iskoláiba, ahol azonban az iskolát váltó diákoknak számos problémával kellett megküzdeniük.⁴

² KRIPPENDORFF 1995, LEHOTA 2001.

³ SZŰCS 2009; SZŰCS–KELEMEN 2013.

⁴ KELEMEN–SZŰCS–FEJES–NÉMETH–CSEMPESZ 2013.

Mindamellett, hogy az elégtelen szolgáltatást nyújtó kibocsátó intézményből hatalmas lemaradással érkeztek a gyerekek, alacsonyabb tanulási motivációval, alapkészségekbeli hiányosságokkal, magatartási problémákkal voltak jellemezhetőek, az „integráló” intézmények pedagógusai (nemegyszer a szülői elvárásoknak történő megfelelés szándékával is) nem feltétlenül voltak érdekeltek abban, hogy többletenergia és integrációs pedagógiai módszerek alkalmazása révén azon fáradozzanak, hogy a gyerekek merőben új környezetbe történő beilleszkedését kellő mértékben elősegítsék.⁵ A kritikus pedagógiai helyzetekben gyakran túlélési stratégiájuk volt, hogy a kimutathatóan előítéletes meggyőződéseiknek⁶ érvényt szerezve az új diákok minél kevésbé tagozódjanak be a kijelölt osztály életébe (például magántanulói státusz, egy tanév elteltével évismétlésre kötelezés, átirányítás másik iskolába, hiányzások „rugalmas” megítélése).⁷

Bár a diákokat egykori tanáraik mentorként segítették a beilleszkedési, felzárkózási folyamatban, szükségesnek látszott további erőforrások bevonása a gyerekek sikeres integrációjának segítésére. Tekintve, hogy a deszegregációs folyamatot kezdetektől ösztönző és tevékenyen előre lendítő Szűcs Norbert a Szegedi Tudományegyetem munkatársaként a hátrányos helyzetű diákok oktatásával kapcsolatos kurzusokat is tartott, kézenfekvő volt a tanári pályára készülők bevonása a hátránykompenzálás folyamatába. Az Egyetem Neveléstudományi Intézetében a 2007/2008. tanév őszén meghirdetett egyetemi kurzusra felvételt követően kerülhettek be a hallgatók. A kurzus tananyagtartalmát Szűcs Norbert és Fejes József Balázs célirányosan építette fel, a képzés a bezárt iskolából áthelyezett és iskolai kudarcoknak kitett diákokat segítő gyakorlati munka elméleti megalapozását szolgálta. A kurzus tehát nem a hagyományos értelemben vett oktatási-tanulási követelményként (teljesítendő célként) épült be a diákok órarendjébe, hanem a hallgatói mentorprogram (2012-től *motiváció hallgatói mentorprogram* néven) elméleti háttéréül szolgált, eszköz volt arra, hogy a hallgatók mentori tevékenységét eredményessé és szakszerűvé tegye. Az egyetemi háttér mellett pályázati projektek megvalósítása is zajlott, civil szervezetekkel összefogva történt a finanszírozás, így a kezdetben gyakoribb ösztöndíjas helyek mellett önkéntesek munkája is segítette a hátránykompenzáló tevékenységet.⁸

A hallgatói mentorprogram folyamatos fejlődési pályát járt be, 2008 őszétől a szegedi iskoláknál sokkal inkább integrációbarát közegben, a hódmezővásárhelyi modell⁹ keretében beindított városi szintű integrációs programhoz is biztosított hallgatói mentori kapacitást. A 2010/2011. tanévtől a Miskolci Egyetemen is elindult a program. Ezzel a módszer újabb közegben is bizonyított, hiszen a mentorokat fogadó intézmény egy egészen polarizált oktatási intézménystruktúrában működik, a halmozottan hátrányos helyzetűek integrálását az iskola társadalmi környezetének változása indukálta. A 2013/2014. tanévben az Újvidéki Egyetem Magyar Tanítási Nyelvű Tanítóképző Karán is bekapcsolódott 15 hallgató a programba.¹⁰ A mentorprogram számára ez merőben

⁵ SZÜCS 2011.

⁶ BERECZKY–FEJES 2013.

⁷ CSEMPESZ–FEJES 2013.

⁸ FEJES–KELEMEN–SZÜCS 2014.

⁹ NAGY 2008; NAGY 2010; SZÜCS 2013.

¹⁰ CSEMPESZ 2014.

újszerű helyzetet jelentett, hiszen az integráló többségi iskola kisebbségi identitású, magyar anyanyelvű gyerekeket fogad, s bár az adott településen többséget képez a magyar lakosság, magas a roma és szerb népesség aránya is. A hátrányos helyzet fogalma eltérő a magyarországi gyakorlattól, de a program egyik fő tanulsága, hogy az iskola hasonló problémákat rejt magában a nehéz sorsú, szegénységben élő gyermekek számára országhatártól függetlenül, a program célcsoportjához tartozó gyerekek nem tudják – Magyarországon és éppúgy Szerbiában sem – differenciált, egyéni bánásmód nélkül ledolgozni az iskolán kívülről hozott hátrányaikat. A hallgatói mentorprogram megvalósítói számára további lehetőségeket kínáltak a tanodaprogramok, amelyek extrakurrikuláris tanulási, személyiségfejlesztő tevékenységeikkel jól kiegészítik az iskolai mentori tevékenység során megkezdett hátránykompenzáló folyamatokat.

A hallgatói mentorprogram sikeréhez a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete és Felnőttképzési Intézete szervezeti keretein, szakmai háttérén túl jelentős mértékben hozzájárultak azok a pályázati projektek, amelyek keretében megteremthető volt a felsőoktatás és a projektmegvalósítás összhangja, a mentori munka háttérfeltétele (ösztöndíjak, eszközök, szabadidős programok finanszírozása). A megvalósításban meghatározó szerep jutott a projektkoordinálásban a pályázó szakmai civil szervezeteknek és a roma civilszervezeteknek is, amelyek a projekt-együttműködésekben segítettek a mentorok munkáját.¹¹ A civil szervezetekkel való együttműködés révén „bevonódtak” az elkötelezett mentorok is a civil gondolkodás és cselekvés világába, az egykori hallgatók mára tevékeny bázisát adják a Motiváció Oktatási Egyesület szakmai műhelymunkájának, és tevékenyen részt vesznek a mentorprogram operatív-szakmai működtetésében is, közösségi erejük révén hatékonyabbá válhatott az önkéntes mentorok toborzása is.

Miskolcon a 2010/2011. tanévben kezdődött meg a hallgatói mentorprogram adaptációja. A civil háttérrel a Miskolci Egyetem BTK Fejlesztéséért Alapítvány biztosította, az egyetemi szervezeti háttérrel pedig a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézete jelentette. A keretkötésben induló kurzus és mentori tevékenység az alkalmazott módszerekben, célkitűzésében követte a Szegeden és Hódmezővásárhelyen bevált gyakorlatot, azonban a hallgatói mentorprogram miskolci tervezésekor átfogó, településszintű deszegregációs program hiányában számos új szempontot is érvényesítenünk kellett.

Lehetőségeinket korlátozta, hogy pályázati források hiányában kizárólag az ME BTK Fejlesztéséért Alapítvány támogatására építhettünk, így Miskolcon 2014 őszéig valamennyi mentor és oktató önkéntesként végezte vállalt feladatát. Egy tanévben a mentori munka révén többletpontokat kaphattak a mentorok a Hallgatói Önkormányzat közösségi ösztöndíjpályázatánál, ez ösztönzőleg hatott a felvételi jelentkezésekkor, de amint ez a lehetőség megszűnt, nehézkessé vált a hallgatók toborzása. Ez a nyitott szemléletű, segítőkész hallgatók körét is jelentősen visszafogta, hiszen az egyetem kedvezőtlen gazdasági térségből vonzza hallgatóit, akik családjai számára nehezen finanszírozhatók az egyetemi évek költségei, így a hallgatók az egyetem mellett létfenntartásuk biztosítására gyakran kereső tevékenységet (főleg diákmunka, részmunkaidős, képzés nélküli munka) is folytatnak. Igaz ez a mentorokra is, többségük (56%) ta-

¹¹ FEJES–KELEMEN–SZÜCS 2014.

nulmányai mellett adott esetben akár heti 20–30 órát is dolgozik, és e terhek mellett vállalták még az önkéntes mentori tevékenységet.

Külön kihívást jelentett az érintett iskola kiválasztása. Célunk volt, hogy a hallgatói mentorprogram szellemiségét megőrizve olyan intézményben folyjon a program, melyben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat integráltan oktatják, s ahol a mentorokat szívesen fogadják a pedagógusok. Leginkább azonban arra törekedtünk, hogy Miskolc város helyi körülményeiből adódó, jól lokalizált problémakörére adjunk választ. Így tevékenységünket a közismerten sok problémával küszködő Avas lakótelepre kívántuk fókuszálni. Mentorkapacitásunk és forrásunk szűkössége okán jelenlétünket arra az intézményre korlátoztuk, amelyet a leginkább érintett az elmúlt években az Avason végbement társadalmi változás, és amelynek körzetéből a középosztálybeli gyerekek helyett a hátrányos helyzetű családok gyermekei iratkoztak be egyre nagyobb arányban. Így munkánkat a Herman Ottó Általános Iskola és AMI Munkácsy Mihály Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolájában kezdtük.¹² Az intézmény művészeti nevelést is folytat, és számos kezdeményezéssel igyekszik diákjai számára az „átlagosnál” vonzóbb kínálattal elősegíteni a tanulók iskolai sikerességét, mégis érzi annak szükségét, hogy teret adjon minden olyan kezdeményezésnek, amely a halmozottan hátrányos helyzetű diákok iskolai sikertelenségének komplex hátterét kívánja feloldani.

Az országos kompetenciamérés során mért valamennyi kompetenciaterületen permanensen az országos átlag alatti teljesítményt nyújtó tagiskolában az alapszintet el nem érő diákok aránya igen magas (matematikából az országos átlag közel kétszerese),¹³ a családi háttér index alapján szövegértésből a telephely eredménye nem különbözik szignifikánsan a várhatótól, matematikából azonban gyengébb a nyolcadikos diákok teljesítménye az országos regresszió alapján elvárttól. Az intézményegységben a fegyelemindex (–2), e tekintetben a megyeszékhelyi iskolákat alapul véve, a hozzá hasonló vagy nála rosszabb helyzetben lévő intézmények 25 százalékos köréhez tartozik. A tagiskola diákjainak motivációs indexe (–5), ezzel az intézményegység a megyeszékhelyi iskolák legkedvezőtlenebb helyzetű hét százalékos köréhez sorolható. A székhelyen az eredmények sokkal kedvezőbbek, az országos átlag körül mozognak, ezért is tekintettük elsődlegesen a tagiskolát beavatkozási helyszínnek.

A tantestület erőfeszítését jelzi, hogy a diákok mintegy fele az említett mutatók ellenére is érettségig adó középfokú intézményben (elsősorban szakközépiskolában) tanul tovább.¹⁴ Az intézményben az egykori beszédjavító, logopédiai osztályok utódaiban intenzív terápiás osztály is működik az ép intellektusú SNI-tanulók számára.

A hallgatói mentorprogram a Miskolci Egyetemen

Az első tanévben nyolc mentor 19 diákot mentorált, az 1–5. évfolyamon folyó programban azonban, különösen a szabadidős tevékenységekben ennél jóval több tanuló vett részt. A miskolci hallgatói mentorprogramban az évek alatt 30 mentor nyert felvételt, szervezett formában 86 tanulóval foglalkoztak rendszeresen legalább egy félévig. Az 1. táblázat tanévenként mutatja, hogy az adott tanévben munkálkodó mentorok hány men-

¹² 2014/2015. tanévtől a mentorok tevékenysége a székhelyintézményben is elindult.

¹³ OKM JELENTÉS 2013.

¹⁴ OKM JELENTÉS 2013.

torált diákkal működtek együtt. Tekintve, hogy egy mentor gyakorta több tanévet átívelően is foglalkozott a diákokkal, az adott tanévben mentorkodó hallgatók létszáma öt tanév viszonylatában negyvenegy mentori „státuszt” tesz ki, melynek keretében 103 mentor-diák relációban folyt a munka.

1. táblázat
A programba bevont hallgatók és diákok száma

Tanév	Mentoráló hallgatók száma	Mentorált diákok száma
2010/2011 ¹⁵	8	19
2011/2012	8	21
2012/2013	10	24
2013/2014	6	12
2014/2015 ¹⁶	9	27
Összesen:	41	103

A mentorok felvételi eljárást követően tanév elején vagy keresztfélévben is bekapcsolódhattak a programba, és többségük (57 százalék) az első félévet követően is folytatta munkáját. Az önkéntes munka ellentételezéseként a gyakorlati kurzushoz kapcsolódó krediteket és érdemjegyet minden teljesített félévben megkapták a hallgatók, tevékenységük lezárulásakor a teljesített félévekről tanúsítványt kaptak. A mentorok közel negyede két féléven át foglalkozott a gyerekekkel, egyharmaduk pedig három-öt féléven át segítette a programba bevont tanulókat.

Az, hogy ki mennyi ideig tudott/akart részt venni a programban, jelentősen függött az aktuális tanulmányi státuszától. A bolognai rendszerben folyó képzéseknél az alapképzési szakok lezárását célzó szakdolgozati teendők és az államvizsgára készülési rendszeresen megtörte a mentori munka lendületét. Tekintve, hogy a hallgatók legkorábban a 2. évfolyamon jelentkeztek a Programba, csak akkor tettek erőfeszítéseket a harmadév nehézségeinek leküzdésére, ha tudatosan készültek, és végül maradtak is valamely mesterszakon. Tapasztalatunk továbbá, hogy a tanárképzéshez nem kapcsolódó szakokról (kulturális antropológia, politológia, szabad bölcsész) kevesebben jelentkeztek, és könnyebben lemorzsolódtak, de ha ezek a szakok valamely tanári szakkal párosultak, nagy elköteleződést és akár öt féléven át tartó aktív mentorálási tevékenységet eredményeztek. A zenetanári szakokról jelentkező hallgatók számára külön nehézséget jelent, hogy az Egyetemvárostól elkülönülő szervezeti egységben zajlik a képzésük, továbbá órarendi beosztásuk, rendszeres fellépéseik (különösen próbáik) gyakran abban az időszámban jelentenek számukra elfoglaltságot, amelyben a mentori tevékenységet is el kell látniuk.

¹⁵ Csak egy félévben zajlott a munka: a II. félévben indult a program.

¹⁶ Csak egy félévben zajlott a munka: a kézirat lezárásakor még nem kezdődött el a 2. félév.

A hallgatók nagy többsége Borsod-Abaúj-Zemplén megyében lakik, miskolci lakhe-lyük (akár kollégiumban is) kedvezően hat a több féléven át tartó mentori tevékenység-re. A 2014/2015. tanévben a görög katolikus egyház által működtetett Roma Szakkollé-gium hallgatói (3 fő) is bekapcsolódtak a munkánkba. Mindez a Programmal érintett iskola pedagógusai számára is új hozadékkal bírt. A heti jelentések és a tanévet záró beszámolók alapján a mentorok elköteleződését a program iránt az befolyásolja legin-kább, hogy mennyire sikerült bizalmi viszonyt kialakítani a mentoráltakkal, mennyire érzik erősnek a kiépült kapcsolatot, megtapasztalta-e a hallgató a diákokkal együtt töl-tött idő hasznosságát, és megjelent-e a kapcsolatukban a „szükséges vagyok a mentorált számára” érzet.

Fontos továbbá, hogy a mentorprogramba befektetett idő, munka, energia megtérü-lésének élménye és a mentorokkal való együttműködés ereje nélkül a mentorok egy félév után lemorzsolódnak. A szegedi hallgatói mentorprogram elemzése során is meg-állapítást nyert, hogy a rendszeres, egyetemi kurzus keretein túlmutató tudatos csapat-építő tréningek, közösségi programok jelentős mértékben hozzájárulnak és kulcsfontos-ságúak a mentorok motivációjának fenntartásában.¹⁷ Pályázati forrás hiányában csak az adaptáció első időszakában sikerült tréninget tartani a miskolci hallgatóknak egy alka-lommal Szegeden, egy alkalommal pedig tréneri gyakorlattal rendelkező szegedi veze-tőkkel Miskolcon. E két programon részt vett hallgatók 70 százaléka aztán 4–5 félévig dolgozott mentorként. Forráshiány miatt azonban hasonló, szervezett keretek között zajló tréningekre a későbbiekben nem került sor, és ez jelentős mértékben hátráltatta is a mentorprogram bővülését.

A mentorok tevékenységei 4 fő csoportba sorolhatók. (1) A gyermekek iskolai ku-darcát oldó, *személyes kapcsolat megalapozását célzó tevékenységek* körében a kiscso-portos, illetve kétszemélyes beszélgetéseket, játékos foglalkozásokat, közös barkácso-lást, (a közös) alkotás örömeinek megélését segítő elfoglaltságokat, szülőkkel való kap-csolattartást, szünetekben, tanítási időn kívüli programokon (pl. táncvizsga, fellépés, iskolai kirándulás) történő jelenlétet, továbbá a személyes figyelem, érdeklődés kifeje-zését azonosítottuk. (2) Az iskolai *tanulmányi eredményességet segítő tevékenységek* körébe a korrepetálás, a tanórai jelenlét során nyújtott támogatás, közös (adott esetben játékos) tanulás, képességfejlesztés, házi feladat elkészítése sorolható. (3) A *társas kap-csolatok erősítését szolgáló programok* között tartjuk számon a mentorok által közösen szervezett szabadidős programokat, kirándulásokat, vetélkedőket, kézműves foglalko-zásokat, ünnepségeket, segítségnyújtást az iskolai ünnepekre történő felkészülés során. (4) *Önértékelést javító programok* keretében olyan sikerélmények biztosítása a cél, amelyek a gyerekek önismeretét fejlesztik, saját képességeiknek felismerését segítik, illetve érdeklődésüknek felkeltését szolgálják (például könyvklub, vadaspark projekt, sportdelutánok, vetélkedők). A programok sokszínűen zajlanak, minden mentor rendel-kezik előzetes ismeretekkel, egyéni képzettségének, képességeinek, alkatának megfele-lő programokkal hangolja össze a diákok szükségleteit és a lehetőségeket, egyúttal ma-ga dönt az adott helyzetben szerinte célravezető módszerekről, eszközökről, tevékeny-ségekről. A heti rendszeres kurzusok e döntéshozatalhoz nyújtanak háttérrel egyrészt a

¹⁷ KELEMEN–SZÜCS–FEJES–NÉMETH–CSEMPESZ 2013; FEJES–KELEMEN–SZÜCS 2014.

mentorálással és a hátrányos helyzetű diákokkal kapcsolatos ismeretek közvetítésével, másrészt a felmerült kérdések, problémák megbeszélésével.

A mentorok iskolai jelenlétének intenzitásán túl meghatározó a mentori alkalmakra történő tudatos készülés, a tevékenységüknek világos célkitűzéseket kell követniük ahhoz, hogy a gyerekekkel dolgozni tudjanak. Munkájuk eredményessége azonban nehezen, csak hosszabb távon mérhető. Tartalmi elemzésünk rávilágít arra, hogy a mentorok által megélt sikerek nem mérhetők az iskola világában megszokott sikerkritériumokkal (például tanulmányi eredmény jelentős javulása, kompetenciamérési eredmények javulása). Sokkal inkább az iskolai jelenléttel összefüggő apró momentumok jelzik munkájuk eredményeit, melyek az alábbi kategóriákba sorolhatók:

- a gyerekekkel kialakított bizalmi viszony (például bensőséges beszélgetések, egy ölelés, ragaszkodás megtapasztalása, egy a mentornak készített apró figyelmes-ség),
- a mentoráltak fegyelmezettebb, koncentráltabb, motiváltabb jelenléte a mentori foglalkozásokon (például a diákok lelkes bevonódása valamely tevékenységbe, a mentor által hozott többletfeladatok vállalása, nem szükséges annyit fegyelmezni),
- kooperáció a mentort tanító pedagógusokkal (közös gondolkodás a mentorált iskolai problémáinak kezelésére, előzetes információk a várható számonkérésekről, amelyekre a mentorált felkészíthető, a mentor órai jelenlétének elfogadása a pedagógusok részéről, közvetlen, tegeződő kommunikációs viszony),
- iskolatársakkal, pedagógusokkal a mentorált tanuló konfliktusos magatartásának enyhülése,
- évisméltés elkerülése,
- egy-egy konkrét cél elérése a tervezett pedagógiai folyamatban (például egy be-tűtővesztés kiküszöbölése, a szorzótábla megtanulása, egymás meghallgatásának elérése – nem szól közbe a mentorált –, egy vers/lecke megtanulását követően jó jegyet kap a mentorált),
- a hiányzások magas számának csökkenése.

E komplex tevékenység viszont jó lehetőség arra, hogy a mentorok még egyetemi tanulmányaik alatt reális, nyílt és aktuális képet nyerjenek a ma iskolájáról, működési mechanizmusairól, a pedagóguspálya vonzó és adott esetben elrettentő mozzanatairól. Az iskola szervezeti keretein túl valós pedagógiai helyzetben szerezhetnek tapasztalatot a gyermekek életkori sajátosságairól, személyiségvonásairól, azokról az értékekről, attitűdökről, amelyek meghatározzák a diákok és adott esetben a pedagógusok motivációs jellemzőit, érdeklődését, netán érdektelenségét. A mentorok beszámolóí rámutatnak arra, hogy inspiráló számukra mentoráltjaik társas kapcsolatainak megértése, nagy kihívás és sikerforrás is lehet valamely esetben szükséges beavatkozások elindítása vagy önmaguk pozicionálása az iskolai világ felkínált szerepeiben, nem különben a diákok és pedagógusok közötti viszonyrendszer, a konfliktusok, kudarcok és sikerek kezelése. Mindezek mellett a mentorprogram egyik legnagyobb hozadéka, hogy alkalmat teremt a családi, szociokulturális háttér sokféleségének megértésére, az abból adódó nehézségek és következményeik, azaz az iskolai hátrányok és kudarcok átélésére, árnyalt megítélésére, és legfőképp tettekre sarkall e problémák kezelése, enyhítése ér-

dekében. E tevékenységek során olyan interiorizációs folyamatok zajlanak, amelyek a könyvekből, esettanulmányokból tanulva lehetetlenek.

*„Sokat tanultunk ebből a programból, bár csak rövid ideig lehettünk a részesei. Sok pozitív tapasztalatot kaptunk, és láttunk sok szomorú dogot is. Azt hiszem, mind a két-
tőnk számára meghatározó élmény marad a leendő pályánkon az, amit a mentorált
gyerekektől kaptunk.” S. E. hallgató*

A hallgatói mentorprogram a tanári kompetenciák viszonylatában

A továbbiakban arra keressük a választ, hogy milyen hozadéka lehet a mentorprogramnak a napjainkban aktuálisra vált pedagógusminősítés és a tanári kompetenciák viszonylatában. Az elmúlt évtizedben a magyar iskolarendszerrel kapcsolatosan felmerült problémák, vizsgálatok kapcsán mindannyiszor megállapítást nyert, hogy az oktatás minőségét meghatározó tényezők között kulcsszerepe van a pedagógusnak, a tanári munka minősége közvetlenül hat a tanulói teljesítmények alakulására.¹⁸ Élénk szakmai vita és jelentős kutatások¹⁹ indultak annak tisztázására, hogy a közoktatásban kialakult kedvezőtlen folyamatokban mekkora szerepe van/lehet a tanárképzésnek, és milyen problémák mentén szükséges újragondolni a pedagógusképzés, -továbbképzés irányait. A magyar kérdésselvetések kapcsolódtak az európai uniós irányelvekhez, az egész életen át tartó tanulás koncepciójához és a bolognai rendszer bevezetése kapcsán felmerült helyzetértékeléshez és útkereséshez egyaránt.²⁰

Az elemzések együttesen hatottak a szakmai közvéleményre és a döntéshozókra, így mára közmegegyezés van a tekintetben, hogy a tanárrá válás egy a tanárképző éveken túlnyúló hosszadalmas folyamat, amely különböző fejlődési stádiumokkal írható le. Európai szakpolitikai irányelvekkel összhangban zajló kutatási tevékenység eredményének tekinthető, hogy a tanári felkészítés követelményei jogszabályi szinten is a tanárképzésben megszerezhető tudás, készségek és képességek leírásával kerültek meghatározásra.²¹ A tanárképzés napjainkban tehát egy olyan tanulást segítő, ösztönző és koherens tevékenységfolyamnak tekinthető, amely a korszerű pszichológiai, pedagógiai, módszertani ismeretek átadásán túl célul tűzi ki a pedagóguskompetenciák megalapozását és fejlesztését, melyhez elengedhetetlennek tekinti a reflektív gondolkodás fejleszté-

¹⁸ Például a PISA-mérések eredményei, az országos kompetenciamérés eredményei, és főként az MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport és az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport kutatásai, az MTA Közgazdaságtudományi Intézet, valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kutatási eredményei rendszeresen figyelmeztetnek a beavatkozás szükségességére. Néhány fontosabb tanulmány: BALÁZSI–OSTORICS–SZALAY–SZEPESI–VADÁSZ 2013; BALÁZSI–LAK–SZABÓ V.–SZABÓ L.–VADÁSZ 2014; CSAPÓ 2008; CSAPÓ 2012 összegző tanulmányai, CSAPÓ–FEJES–KINYÓ–TÓTH 2014; NAGY 2007; HERMANN–IMRE–KÁDÁRNÉ FÜLÖP–NAGY–SÁGI–VARGA 2009; VARGA 2009; SÁGI–ERCSEI 2012.

¹⁹ KOTSCHY 2003; CSAPÓ 2006, OECD 2007; VARGA 2007; KÁRPÁTI 2008; FALUS 2010; ESTEFANNÉ VARGA 2011.

²⁰ A *Pedagógusképzés* 2010. évi 1. száma teljes terjedelmében közöl a kérdéskörrel foglalkozó tanulmányokat, eszmecsereket.

²¹ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet.

sét és tapasztalati tanulás útján a hallgatói nézetek, képességek gazdagítását, valamint az elért eredmények kritériumorientált megítélését.²²

Mindezen folyamatokkal párhuzamosan bevezetésre került a pedagógusok minősítési rendszere is,²³ aminek következtében a tanárképzésben oktatók és a neveléstudományi kutatók szűkebb körén kívüli szférában is nagy érdeklődés övezi a tanári kompetenciák fejlődési folyamatát, a fejlődési szintek és a pedagógiai sztenderdek kérdéskörét.²⁴ Deklarálttá vált, hogy a tanári munka minősége megítélhető, és lehetséges valamely objektív szempontrendszer mentén a pedagógus teljesítményének értékelése.²⁵ A minősítés alapját az a kompetenciamodell jelenti, amelyben a pedagógus személyiségében és tevékenységében integráltan megjelenő kompetenciák fejlődési szintjei együttesen rajzolják ki valamely pedagógus mesterségbeli kvalitásait. A minősítés során valamennyi pedagógus egyéni életpályáját nyomon követve, az egri kutatóműhely eredményeit alapul véve, nyolc pedagóguskompetencia fejlettségi szintjeit teszik elemzés tárgyává. Ugyanezen kompetenciák jelennek meg a tanárképzésben elvárt képzési és kimeneti követelmények meghatározásakor is.

A miskolci hallgatói mentorprogram keretében végzett hallgatói tevékenység számos eleme hozzárendelhető egy vagy akár több pedagógusi kompetenciaterülethez. Jelen tanulmány kereteihez igazodva a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének elősegítéséhez nélkülözhetetlen két tanári kompetenciát emeltünk ki, majd táblázatba ágyazva a jellegzetes mentori tevékenységeket hozzárendeltük a tanárképzés számára előírt kompetenciák indikátoraihoz. E módszerrel egyelőre egy „speciális leltárt” készítettünk, s arra számítunk, hogy egy majdani vizsgálat során bizonyíthatjuk is, hogy a hallgatói mentorprogram minden tanárképző intézmény módszertanában a tanárrá válási folyamat egyik meghatározó impulzív eszköze lehet.

A mentori tevékenység egyik előnye ugyanis, hogy a pedagógiai folyamatokat 2–4 diákra koncentrálna „tanulhatja” és „próbálhatja ki” a mentor. Ez igaz a mikrotanításra is, de ez a módszer – összehasonlítva a mentor iskolai jelenlétével, valamint az iskola valóságának megélési lehetőségével – kissé „laboratóriumi” közegre emlékeztet. A mentorprogramban a heti rendszeres kontaktóra és a vele párhuzamos mentori tevékenység az elméleti óránál intenzívebb fejlődési impulzust biztosít a hallgató számára, de nem ró egy osztálynyi diák oktatásával-nevelésével járó felelősséget és terhet a még elsősorban tanuló szakaszban munkálkodó pedagógusjelöltre. A tanári felkészítés jogszabályban meghatározott és a szakirodalomban is alátámasztott kompetenciaterületeiből (önkényesen) kiemelt két területet elemezve összefoglaljuk, hogy eredményeink szerint a mentorprogram mely tevékenységekkel járul hozzá a hallgatók fejlődési pályájához, önfejlesztő tanulási folyamatához.

²² KOTSCHY (szerk.) 2011; ESTEFANNÉ VARGA 2011.

²³ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet.

²⁴ KOCSIS–MRÁZIK–IMRE 2012; ANTALNÉ–HÁMORI–KIMMEL–KOTSCHY–MÓRI–SZŐKE–MILINTE–WÖLFLING 2014.

²⁵ FALUS 2004; FALUS 2011.

„A tanuló személyiségének fejlesztése” kompetencia a mentori tevékenységben

<i>A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén</i> Indikátorok²⁶ (a 0. és 1. szinten)	Mentori tevékenységek	Mentorprogram hozadéka
Rendelkezik elméleti tudással az emberről, gyermekről, személyiségfejlesztésről.	Ezek az ismeretek is részét képezik a kontaktórán elsajátítandó tananyagoknak.	A heti jelentésekben rendszeresen jellemezni kell a mentorált viselkedését, attitűdjét, személyiségjegyeit.
Képes a hospitáláson látottak alapján a tanulócsoporthoz és az egyes tanulók sajátosságainak figyelembevételére.	A mentori tevékenység megkezdése előtt a hallgatók fél hónapig hospitálnak.	Hospitálási napló vezetésével és a tapasztalatok összegzésével történik a pedagógiai gyakorlat, az osztály és a mentoráltak helyzetének megfigyelése, leírása.
A tanórák tervezésekor, elemzésekor törekszik a tanulókra vonatkozó ismeretei alkalmazására. A gyermeki személyiség sajátosságait a megfelelő módszerekkel, sokoldalúan tárja fel.	Havi munkaterv készítése, önismertetés és önértékelést segítő tevékenységek szervezése.	A mentori tevékenység tudatos tervezésekor a mentoráltak egyéni szükségleteiből kell kiindulniuk, egyénre szabott módszerek alkalmazása elengedhetetlen.
Törekszik a tanulókkal közvetlen kapcsolat kialakítására.	Ez a mentor elsődleges feladata: bizalmi légkör kialakítása mentoráltjaival.	<i>A személyes kapcsolat meg- alapozását célzó tevékenységek</i> körében felsoroltak az iskola peremére szorult diákokkal történő közvetlen kapcsolat kialakítására tanítja a hallgatókat.
Szakszerűen elemzi és értékeli az iskola világát és a pedagóguspályát.	A mentorált diák szemszögéből az iskolai tapasztalatok rendszeres elemzése, a mentori tevékenység önreflexiója a heti jelentésekben.	A rendszeres iskolai jelenlét alkalmat teremt arra, hogy a mentor nem pedagógusszerepben, de az iskolát és mechanizmusait belülről megtapasztalva szembesüljön a valós iskolai helyzettel.
Pedagógiai munkája és önelemző, értékelő reflexiói korszerű pedagógiai tudást és nézeteket tükröznek.	A heti jelentésekben reflektálni szükséges a megélt sikerekre és kudarcokra.	A hátrányos helyzetű diákokkal kapcsolatos pedagógiai tevékenység komoly kihívások elé állítja a mentorokat, akik

²⁶ KOTSCHY 2011.

Felismeri a tanulási nehézségeket és azok okait.	cokra egyaránt.	számára saját motivációjuk fenntartása miatt is elengedhetetlenül fontos a komplex, reális helyzetértékelés.
--------------------------------------------------	-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Természetesen a mentorok munkája nem egy tökéletes, töretlen, előre mutató fejlődési folyamat, amelyben a mentorok kiforrott tanári kompetenciákkal látnák el feladataikat. Viszont nagyon ösztönzőleg hat a hallgatói tanulási, önismereti fejlődésre, napi szinten kínál még az egyetemi évek alatt olyan pedagógiai helyzeteket, pszichológiai, társadalmi konfliktusokat, amelyekre meg kell tanulnia a hallgatónak felkészülten, szakmai megalapozottsággal, tudatosan reagálni, és a nehéz helyzetekben is optimális megoldást találni. Ebben a tanulási folyamatban meghatározó szerepe van a mentort segítő gyakorlatvezetőnek és mentortársainak egyaránt. A hallgatók a rájuk nehezedő terheket a hasonló szembesülési helyzeteket megélő mentorokkal eredményesen meg tudják osztani. Ebből a közös tudásból táplálkozik a kooperáció és az egymástól tanulási igénye, mely a későbbi sikeres tanári tevékenység elengedhetetlen feltétele is egyben. Ezzel magyarázható a korábbiakban már leírt csapatépítő programok jelentősége is.

A hátrányos helyzetű diákok oktatása, nevelése, felzárkóztatása a legfelkészültebb pedagógusok számára is komoly kihívást jelent. És a legtöbb elemzés szerint kevés olyan példásan működő iskola²⁷ található ma Magyarországon, ahol e technika elsajátítására kedvező közegbe kerülhet egy pályakezdő.²⁸ A mentorprogram révén a hallgatók „saját bőrükön tapasztalva”, néhány gyerekkel foglalkozva ismerik meg a differenciálás eszköztárát, a támogató tanulási-tanítási stratégiák és módszerek gyakorlati hasznát, a feladat összetettségét és szükségességét egyaránt.

3. táblázat
„A tanulás támogatása” kompetencia a mentori tevékenységben

<i>A tanulás támogatása területen</i>		
Indikátorok (az 1. szinten)	Mentori tevékenységek	Mentorprogram hozadéka
A tanulók aktív, megértésre törekvő tanulását támogatja.	A házi feladat elkészítésének segítése, korrepetálás, extra-kurrikuláris tanulási alkalmak.	A hallgatók megtapasztalják, hogy csak úgy tudnak segíteni, ha a tanulókat megtanítják tanulni, a tananyagról gondolkodni és eljuttatni a megértés fázisába.
A tanórán épít a tanulók motivációjára, szükségleteire, érdeklődésére, igényeire, céljaira; s igyekszik felkelteni és fenntartani érdeklődésü-	Egyéni, minden gyereknél másként bevált motivációs eszközök kipróbálá-	A mentorok számára az egyik legnagyobb kihívás: úgy felkelteni az iskolához nem kötődő

²⁷ Mint például KÓKAYNÉ LÁNYI 2007; K. NAGY 2011.

²⁸ NAGY 2004; VARGA 2009.

ket, motivációjukat.	sa, majd a tapasztalatok elemzése és önreflexió a heti jelentésekben.	diákok érdeklődését, hogy a tanítási időn túl is legyen kedvük részt venni a foglalkozásokon.
A tanórákon pozitív visszajelzésekre épülő, bizalomteli légkört alakít ki, ahol minden tanuló hibázhat, és lehetőség van a javításra.	Tudatos tervezés történik a bizalom kialakítását segítő programok szervezése, módszerek alkalmazása, és sok-sok beszélgetés révén.	Elvárás a mentorokkal szemben, hogy a társasjátékok, kézműves programok, személyes beszélgetések révén megteremtsek a nyílt és őszinte kommunikáció, a sikerek és kudarcok közös megélésének feltételeit, valamint az „ <i>Én vagyok, ilyen vagyok, fontos vagyok</i> ”-tudat kialakítása a gyerekekben.
A tanulók tanulását támogató környezetet teremt.	A tanterem adottak, de a mentor a foglalkozás felépítésével, alkalmazott módszereivel, kommunikációjával támogató közeget kell, hogy teremtsen, különben nem tudnak együttműködni.	A mentor egyénileg kiválasztott, összeállított feladatlapok, mesék, iskolán kívüli helyszíneken történő tanulási alkalmak megteremtésével, közösen kialakított szabályrendszerrel igyekszik támogató tanulási környezetet kialakítani.
A tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát figyelemmel kíséri, s szükség szerint igyekszik változtatni az előzetes tanítási tervein.	Erről számtalanszor beszámolnak a hallgatók heti jelentésükben.	Megtapasztalják, hogy az előre elgondolt foglalkozásterv a legváratlanabbul is félrecsúszhat, ilyenkor gyors „újratervezésre” van szükség.
Épít a tanulók előzetes tudására, iskolán kívüli tapasztalataira és tanulási sajátosságaira.	A hátrányos helyzetű gyerekek háttérének ismerete nélkül lehetetlen a felzárkóztatás.	Komoly feladat a hallgatók számára a gyerekek „előtörténetének” feltárása, ez jelenti munkájuk kiindulópontját, mely gyakran egész pedagógiai látásmódjuk újragondolására készíti őket.
A tanórán változatos stratégiákat, módszereket, taneszközöket használ. A tanulói aktivitást, interaktivitást	A motiváció felkeltéséhez elengedhetetlen a módszertani sokszínűség.	Az iskolában elsősorban kudarcokat megélt gyerekek bevonása a közös munkába, tanulásba csak

elősegítő, a differenciálásra lehető- séget adó módszereket használ.		úgy lehetséges, ha érde- kes, inspiráló, változatos módszereket alkalmaznak a mentorok.
A diákok tanulási tevékenységének támogatásához IKT-eszközöket is felhasznál.	Számítógépek hiá- nyában ez kevésbé működik jelenleg a programban.	A felkészüléshez alkal- maznak a mentorok info- kommunikációs forráso- kat, elektronikusan elér- hető tananyagokat, de a foglalkozásokon nem.
Nyitott az egyéni tanulói képessé- gek fejlesztésére, az adaptív tanu- lásszervezésre/differenciálásra.	Minden mentoráltra egyéniül készül havi foglalkozási terv, melynek meg- valósítása egyéni és kiscsoportos foglal- kozások keretében történik.	A mentorok tapasztalati úton győződnek meg arról, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek sem egyformák, külön-külön kell megtalálni a hozzá- juk vezető utat egyéni tanulási-tanítási stratégi- ákat alkalmazva.

Az elemzett kompetenciaterületek mentén egyaránt jól demonstrálható a tanári munka és a mentori szerep komplexitása, kontextualitása. Hiszen minden pedagógiai tevékenység abban az intézményi miliőben, szervezeti kultúrában, osztálytermi közegben ítélnél meg reálisan, amelyben megvalósul. Igaz ez a miskolci és szegedi tevékenységek összehasonlítása kapcsán is. A kiválasztott gyerekek hasonló jegyeket mutatnak mindkét településen, 2011 nyarán zajlott kérdőíves vizsgálatunk alapján a mentorációt igénylő diákok körébe történő kiválasztáskor az alábbi tényezők domináltak: magatartási problémák, tanulási motiváció hiánya, koncentrációs és tanulási nehézség, szülői segítségnyújtás hiánya, fejletlen olvasási és matematikai képességek, tehetséges, de sikerélmény nélküli diákok, akiknek a pedagógustól több egyéni figyelemre lenne szüksége, átlagosnál rosszabb tanulmányi eredmény, gyakran évisméltés, baráti kör kedvezőtlen hatásai.²⁹

A mentorok tevékenysége Miskolcon azonban a szegedinél szűkebb palettán mozog, kevésbé sikerült elfogadtatni a miskolci pedagógusokkal, hogy a mentor a tanórán jelen legyen, és a mentorált számára a tanórai tanulási folyamatban segítve nyújtson támogatást. Előfordult Szegeden is, de kiváltképp Hódmezővásárhelyen, hogy lehetőséget kaptak a mentorok az integrált oktatás keretén belül duálórak tartására is az adott osztály tanítójával közösen, Miskolcon nem jutottak el eddig a lehetőségig a mentorok. Szegeden roma civil szervezetek segítettek a szülőkkel történő kapcsolattartást, ez Miskolcon nem tudott megvalósulni, de számos esetben előfordult, hogy a mentor és a szülők között intenzív párbeszéd indult. Hosszadalmas folyamat volt Miskolcon, míg „definiálódott” a mentor szerepe, és kikristályosodott, hogy a mentor nem a pedagógushoz rendelt gyakornok vagy „kistanár”, akít a pedagógusnak be kell vezetnie a tanítás tudományá-

²⁹ NAGY 2012.

ba, hanem a mentoráltak tanulási folyamatát facilitáló, tapasztalt támasz, aki a gyerek és a pedagógus partnere.

Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a mentorprogram miskolci adaptációja sikeres. A különbségek ellenére is a modell főbb elemeiben a szegedi mentorprogram alapvetéseit követi: a hátrányos helyzetű diákok integrált oktatását támogatja, a pedagógusképzésbe ágyazottan folyik, épít a hallgatók egyéni adottságaira, képességeire, módszertani sokszínűség jellemzi, s mindezzel azt a célt szolgálja, hogy hozzájáruljon a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességének előmozdításához.

A tapasztalataink alapján megállapítható, hogy valamely köznevelési kezdeményezés adaptációjában az alábbi minimumfeltételeknek kell teljesülnie:

- (1) stabil elméleti megalapozottságra épüljön,
- (2) legyen tisztázott a működés elvárt szervezeti és azon kívüli kerete,
- (3) világosan definiált célokkal rendelkezzen,
- (4) az alkalmazott módszerek sokszínűsége révén legyen lehetséges a választás és a kontextusfüggő alkalmazás,
- (5) legyen intenzív a kapcsolattartás a programot átadó és adaptáló fél között, mely teret biztosít a közös tanulás és fejlődés számára is.

A közös tanulási folyamatot leginkább a hálózati együttműködés és a szakmai párbeszéd támogatja. Elengedhetetlen, hogy a közös elméleti alapok elsajátítása révén azonos nyelvet beszélő közösség jöjjön létre, amelynek tagjai a világos célok mentén a helyi adottságokból kiindulva tervezik meg a széles körben alkalmazható eszközök, módszerek közül az optimálisnak ítélt tevékenységeket, folyamatokat. A hálózatosodási törekvések és az egymástól tanuló szervezetek számára a mentorprogram disszeminációja során megfogalmazódott egyik legfontosabb megállapításunk, hogy az adaptáció csak akkor tud sikeres lenni, ha még a hálózathoz csatlakozás előtt tisztázott az adott program célcsoportja, elméleti kerete, biztosított, hogy azokkal az adaptáló szervezet szándékai megegyeznek, és rendelkezésre állnak a kidolgozott, írásos tartalmak, amelyek kiindulópontul szolgálnak, de a rendszeres módszertani, szakmai konzultációkat nem helyettesíthetik.

A mentorálás ma igen népszerű eszközzé vált a köznevelés rendszerében. Számos program keretében történik mentoráció,³⁰ pedagógus mentorálhat pedagógust, diákot, bázisintézmény mentorálhat adaptáló intézményt, innovációs szakember akár egész tantestületet is, és beszélhetünk kortárs csoportok mentorációs tevékenységéről is. A mentor végezheti munkáját önkéntesen vagy fizetség ellenében, általában valamilyen követelmény mentén dokumentálja tevékenységét, és igyekszik nyomon követni mentoráltja fejlődési folyamatát is, de nem kidolgozott eredményességének kriériumrendszere, és nincs összhang az intézményeket ért mentori hatásokat illetően sem. Nem egyértelmű továbbá, hogy a mentor mennyire felkészült a mentorálás során felmerülő helyzetek kezelésére, személyes elköteleződésén túl mi befolyásolja tevékenysége intenzitását, így önmagában a mentor jelenléte nem nyújthat garanciát a feltételezett vagy elvárt eredmény elérésére. Mindezek fényében meg kell állapítanunk, hogy *a mentorálás csak*

³⁰ FEJES–KASIK–KINYÓ 2013.

tudatosan irányított, elméleti keretrendszerbe illesztett, átfogó tevékenységként járulhat hozzá a mentoráltak fejlődéséhez. És talán nem túlzást azt feltételezni, hogy az ország köznevelési intézményeiben jelenleg működő mentorok nagy része teljes mértékben nélküli e szempontrendszer szerinti szerveződést, és legfőképp a kritériumrendszerhez igazodó módszertant.

A hallgatói mentorprogram elemzése során rávilágítottunk a mentori tevékenységnek a tanárrá válási folyamatot befolyásoló erejére. „A hallgatók ritkán állnak olyan gyakorlati helyzetekkel szemben az elméleti tárgyak tanulása előtt vagy azzal párhuzamosan, amelyek felkeltenék érdeklődésüket az elméleti tárgyak tanulása iránt, úgy érzé- nek, gondjaik, nehézségeik megoldásában ezek az elméleti ismeretek segítségükre lesz- nek.”³¹ Tapasztalataink szerint a mentorok életét jelentős mértékben meghatározza mentori tevékenységük, olyan képességekre tesznek szert, amelyekre az egyetemi kép- zés önmagában jellegénél fogva nem tud felkészíteni.³² A mentorált diákok speciális köre nemcsak szakmai, hanem társadalmi és pszichológiai ismeretekre is rádöbent a hallgatókat, és árnyalja az iskolai siker és a mögötte lévő egyéni sorsok összefüggésé- nek megítélését.

A miskolci hallgatói mentorprogram méreteit, lehetőségeit tekintve nem tud oly szé- les körű hatást kifejteni, mint a szegedi nagyléptékű motiváció hallgatói mentorprogram és Motiváció Műhely, de szerényebb keretei között is meghatározó eredményeket mutat fel a mentorok és mentoráltak egyéni pályáján egyaránt. Ezzel is példát mutat arra, hogy a mentorálás hozadéka a tanárképzésben és a hátránykompenzációban megkérdő- jelezhetetlen.

Irodalom

- ANTALNÉ–HÁMOR–KIMMEL–KOTSCHY–MÓRI–SZŐKE–MILINTE–WÖLFLING 2014
ANTALNÉ Szabó Ágnes–HÁMORI Veronika–KIMMEL Magdolna–KOTSCHY Beáta–
MÓRI Árpádné–SZŐKE–MILINTE Enikő–WÖLFLING Zsuzsanna: *Útmutató a peda-
gógusok minősítési rendszeréhez*. Második, javított változat. Budapest, 2014.
- BALÁZSI–LAK–SZABÓ V.–SZABÓ L.–VADÁSZ 2014
BALÁZSI Ildikó–LAK Ágnes Rozina–SZABÓ Vilmos–SZABÓ Livia Dóra–VADÁSZ
Csaba: *Országos kompetenciamérés 2013*. Országos jelentés. Budapest, Oktatási
Hivatal, 2014.
[http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/Orszagos_j
elentes_2013_03.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/Orszagos_j
elentes_2013_03.pdf)
- BALÁZSI–OSTORICS–SZALAY–SZEPESI–VADÁSZ 2013
BALÁZSI Ildikó–OSTORICS László–SZALAY Balázs–SZEPESI Ildikó–VADÁSZ Csa-
ba: *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest, 2013.
[http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa201
2_osszefoglalo_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa201
2_osszefoglalo_jelentes.pdf)

³¹ FALUS 2004, 363.

³² SZÜCS–FEJES 2010.

BERECZKY–FEJES 2013

BERECZKY Krisztina–FEJES József Balázs: Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: FEJES József Balázs–SZŰCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram*. Szeged, 2013, 36–57.

CSAPÓ 2006

CSAPÓ Benő: A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: VIZI E. Szilveszter–TEPLÁN István–SZENTPÉTERI József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. Budapest, 2006, 31–48.

CSAPÓ 2008

CSAPÓ Benő: A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In: FAZEKAS Károly (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. Budapest, 113–131.

CSAPÓ 2012

CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, 2012.

CSAPÓ–FEJES–KINYÓ–TÓTH 2014

CSAPÓ Benő–FEJES József Balázs–KINYÓ László–TÓTH Edit: Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: KOLOSI Tamás–TÓTH István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. Budapest, 2014, 110–136.

CSEMPESZ 2014

CSEMPESZ Péter: *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram adaptálásának szerbiai tapasztalatai*. The adaptation of the motivation student mentoring program in Serbia. Szeged, 2014.

CSEMPESZ–FEJES 2013

CSEMPESZ Péter–FEJES József Balázs: A Hallgatói Mentorprogram In: FEJES József Balázs–SZŰCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram*. Szeged, 2013, 191–201.

ESTEFANNÉ VARGA 2011

ESTEFANNÉ VARGA Magdolna: *Megújuló tananyagtartalmak a kompetenciaalapú tanárképzésben*. Eger, 2011.

FALUS 2004

FALUS Iván: A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 2004. 3. 359–374.

FALUS 2006

FALUS Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, 2006.

FALUS 2010

FALUS Iván: A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 2010. 1. 17–34.

FALUS 2011

FALUS Iván (szerk.): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eger, 2011.

FEJES–KASIK–KINYÓ 2013

FEJES József Balázs–KASIK László–KINYÓ László: Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: FEJES József Balázs–SZÜCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram.* Szeged, 2013, 89–102.

FEJES–KELEMEN–SZÜCS 2014

FEJES József Balázs–KELEMEN Valéria–SZÜCS Norbert: *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához.* Szeged, 2014.

FEJES–SZÜCS 2013

FEJES József Balázs–SZÜCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram.* Szeged, 2013.

HERMANN–IMRE–KÁDÁRNÉ FÜLÖP–NAGY–SÁGI–VARGA 2009

HERMANN Zoltán–IMRE Anna–KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit–NAGY Mária–SÁGI Matild–VARGA Júlia: *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről.* Budapest, 2009.

K. NAGY 2011

K. NAGY Emese: Komplex Instrukciós Program. In: KLEIN Sándor–SOPONYAI Dóra (szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon: Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak.* Budapest, 2011, 357–367.

KÁRPÁTI 2008

KÁRPÁTI Andrea: Tanárképzés, továbbképzés. In: FAZEKAS Károly–KÖLLŐ János–VARGA Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Budapest, 2008, 193–217.

KELEMEN–SZÜCS–FEJES–NÉMETH–CSEMPESZ 2013

KELEMEN Valéria–SZÜCS Norbert–FEJES József Balázs–NÉMETH Katalin–CSEMPESZ Péter: A Hallgatói Mentorprogram. In: FEJES József Balázs–SZÜCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram.* Szeged, 2013, 107–127.

KOCSIS–MRÁZIK–IMRE 2012

KOCSIS Mihály–MRÁZIK Julianna–IMRE Anna: Megközelítésmódok a tanári kompetenciák leírásához. In: KOCSIS Mihály–SÁGI Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán.* Budapest, 2012, 61–76.

KÓKAYNÉ LÁNYI 2007

KÓKAYNÉ LÁNYI Marietta: *Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában.* Budapest, 2007.

KOTSCHY 2003

KOTSCHY Beáta: Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 2003. 3–4. 109–118.

KOTSCHY 2011

KOTSCHY Beáta (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger, 2011. www.epednet.ektf.hu

KRIPPENDORFF 1995

KRIPPENDORFF, Klaus: *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest, 1995.

LEHOTA 2001

LEHOTA József: A tartalomelemzés. In: *Marketingkutató az agrárgazdaságban*. Budapest, 2001, 52–66.

NAGY 2008

NAGY Judit: Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: NAGY Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Hódmezővásárhely, 2010, 15–41.

NAGY 2010

NAGY Judit: Hatékony integráció? Nem megy magától! *Új Katedra*, Mérlegen a közoktatás 2002–2010. Különszám II. 2010. 68–71.

NAGY 2012

NAGY Judit: „Mindig mindenki akar foglalkozásokra jönni.” A hallgatói mentorprogram első évének tapasztalatai a Miskolci Egyetemen. Előadás. Miskolc, *Tanítási Konferencia*, 2012. február 4.

NAGY 2004

NAGY Mária: Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*, 2004. 3. 375–390.

NAGY 2007

NAGY Mária: A tanárok szakmai kultúrái és az iskola eredményessége. In: KOROM Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Szeged, 2007, 23–33.

OECD 2007

OECD. *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*.

OKM Jelentés 2013

OKM: FIT-Jelentés: *Miskolci Herman Ottó Általános Iskola és AMI Munkácsy Mihály Általános és Művészeti Iskolája. Telephelyi összefoglaló jelentés: Telephelyi jelentés, Tanulási környezet*.

<https://www.kir.hu/okmfit/getJelentes.aspx?tip=t&id=028983&th=2> (2014. 11. 16.)

SÁGI–ERCSEI 2012

SÁGI Matild–ERCSEI Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: KOCSIS Mihály–SÁGI Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Budapest, 2012, 9–30.

SZÜCS 2009

SZÜCS Norbert: A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárás-rendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. In: JANCSÁK Csaba–NAGY Gábor Dániel–SZÜCS Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a 60 éves Pászka Imre tiszteletére*. Szeged, 2009, 129–144.

SZÜCS 2011

SZÜCS Norbert: *Többskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécs, 2011.

SZÜCS 2013

SZÜCS Norbert: A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: FEJES József Balázs–SZÜCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram*. Szeged, 2013, 58–70.

SZÜCS–FEJES 2010

SZÜCS Norbert–FEJES József Balázs: A deszegregációs intézkedéseket támogató Hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: ALBERT Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig*. Kaposvár, 2010, 113–125.

SZÜCS–KELEMEN 2013

SZÜCS Norbert–KELEMEN Valéria: A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: FEJES József Balázs–SZÜCS Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram*. Szeged, 2013, 36–57.

VARGA 2007

VARGA Júlia: Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 2007. 7–8. 609–627.

VARGA 2009

VARGA Júlia: A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: FAZEKAS Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest, 2009, 65–82.

8/2013. EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM

326/203. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR

EGYÜTTHALADÓ, AZ ISKOLAI LEMORZSOLÓDÁST CSÖKKENTŐ JÓ GYAKORLATOK EGYIKE

Kecskés Judit

Legutóbb az *Iskolakultúra* 2014/5. számában IMRE Anna írt arról, hogy a korai iskola-elhagyás jelensége az elmúlt években a nemzetközi szakpolitika érdeklődésének előterébe került, s az Európa 2020 stratégiának is további célja a korai iskola-elhagyók arányának csökkentése.¹ A cikk, amely az iskolai lemorzsolódás ellen sikeresen küzdő országok közül Hollandia és Portugália oktatáspolitikájának főbb elveit mutatja be, és intézkedési terveiknek irányaira fókuszál, a szakpolitikai beavatkozások közös kulcspontjának a prevenciót tekinti. E cikkekre reflektálva tanulmányom egy olyan programot mutat be, amely a hazai prevenciók gyakorlatok egyike. Az Együtthaladó program fő célja a Magyarországon tanuló migránsok magyar nyelvi kompetenciáinak fejlesztése, s ezáltal az iskolai lemorzsolódásuk csökkentése, az alacsony fokú oktatásból a középfokú oktatásba való bejutásuk elősegítése.

Magyarország a 2012-es ELS statisztikában az alacsony (10–15%-os) iskolai lemorzsolódást magáénak tudható országok között helyezkedett el,² igaz, a korai iskola-elhagyók megnevezéssel az Eurostat-felmérések csak azokat a fiatalokat vették számba, akik 18–24 év közöttiek, alsó középfokú vagy annál is alacsonyabb tanulmányokkal rendelkeznek, és nem vesznek részt oktatásban, képzésben. Az életkor tekintetében az utóbbi években változott a szemlélet, mert már a *Reducing 2013* is kitekint a fogalom tárgyalásakor azokra a 14–16 évesekre, akik abbahagyják a tanulmányaikat.³ E szemléletváltásban az élen járunk, mivel nálunk – különösképpen az Észak-Magyarország régióban – a fogalom inkább idéz fel olyan fiatalokat, akik a tankötelezettség betöltéséig még alsó fokú tanulmányaikat sem fejezik be. Az Európa 2020-as stratégiában azon országok között sorolják fel Magyarországot, ahol jelenleg is folynak preventív programok a hátrányos helyzetű, migráns vagy roma háttérű és a tanulási nehézségekkel küzdő diákok számára.⁴ Mind a stratégia, mind az említett jelentés a veszélyeztetett

¹ IMRE 2014, 56.

² *Reducing 2013*, 9.

³ *Reducing 2013*, 8. The European definition of ESL supports the latter perspective. It refers to young people beyond compulsory schooling age who have not completed upper secondary education. However, most of them may have discontinued their education years before. European data is not available in relation to the number of young people aged 14, 15 or 16 years of age who have dropped out of education each year.

⁴ EDUCATION 2013, 6. A second large group of countries (BE, BG, CZ, DK, ES, FR, LV, HU, PT, RO, SI, SK, FI and UK, ENG/ WLS) is currently developing preventive measures in the form of policies to support disadvantaged pupils, who are often from a migrant or Roma background, and who are also often amongst those with learning difficulties and poor achievement levels. Measures in this area focus on language training for migrant children, strategies for better integration of Roma children, additional resources to schools with high share of disadvantaged pupils and strengthening remedial measures for students with learning difficulties.

rétegek jellemzéskor⁵ elsőként említi a migráns háttérű fiatalokat. S noha a veszélyeztetett réteg összetettsége a magyar pedagógus társadalom számára is ismert, a migráns csoport mégis látószögük perifériáján helyezkedik el, amely több tényező összefonódásából következik:

1. A származási országok szerinti migrációs trend jelentősen átalakult hazánkban,
 2. a migránsok lokális stuktúrája sajátos,
 3. az alap/középfokú tanulmányokat folytató migráns diákok aránya alacsony,
 4. az iskolaválasztásuk polarizált,
 5. s végül abból, hogy az akkreditált pedagógusképzések palettáján csak az utóbbi években jelentek meg a migránsoktatására fókuszáló képzések.
1. A 20. század végi és a 21. század eleji migrációs hullámok a származási országok tekintetében jelentős eltérést mutatnak. A '80-as évek bevándorlói és a magyar állampolgárságot kérelmezők főként a szomszédos országokból (többnyire Romániából, Ukrajnából, Jugoszláviából és utódállamaiból és kismértékben Szlovákiából) származtak, s 90%-uk magyar anyanyelvű, illetve nemzetiségű volt. A '90-es években a délszláv háború tovább növelte a Jugoszláviából érkező menekültek számát, másik hatóerőként a korábbi bevándorlók családgyejesítése ösztönözte a környező országokból származó migrációt. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a 20. század végi migrációt főként az *etnikai migráció* jellemezte, amely a határontúli nemzetrészek tagjainak az anyaországba irányuló vándorlását jelenti.⁶ Ebből következik, hogy a pedagógusokkal kapcsolatba kerülő migránsok többségének nem voltak olyan nyelvi problémái, amelyek az oktatásban való előremenetelüket jelentősen befolyásolta volna. A határon túli magyar, nyelvjárási beszélőknek általában nem grammatikai, hanem az iskolai szakszókincs terén voltak/lehettek hiányosságaik, amelyek gyorsan kiegyenlítődték a magyar oktatási környezetben. Így a szomszédos országokból származó migránsokat kevéssé fenyegette a korai iskolaelhagyás veszélye. A 21. század elején azonban az uniós jogharmonizáció, valamint a 2011-ben, majd 2013-ban jelentősen átalakuló honosítási eljárás, a környező országok fokozatos csatlakozása az EU-hoz, mindezen változások együttes hatására csökkent a szomszédos országokból érkező bevándorlók száma (GÖDRI 2013, 267; TÓTH 2013, 248). Közben a különféle jogi státusú bevándorlók (migráns, menekült, menedékes, oltalmazott, hontalan) szerkezeti aránya megváltozott. A menedékjogot kérők száma ugrás-szerűen növekedett (2012-ről 2013-ra ~2000 főről ~15 000-re⁷). A bevándorlási engedéllyel rendelkezők ~39%-a, a letelepedési engedéllyel rendelkezők ~69%-a, a tartózkodási engedéllyel rendelkezők ~94%-a – a 2014. első féléves adatok szerint – nem a szomszédos országokból származik (hanem kínai, vietnámi, amerikai, török,

⁵ *Reducing 2013*, 8. In most countries, boys are more likely to leave school prematurely than girls. Young people from a migrant background often display a higher than average rate of ESL, and the risk of ESL is especially high for disadvantaged minorities, including Roma.

⁶ GÖDRI 2013, 263–265.

⁷ LIPUSZ 2013.

egyéb).⁸ Többségük nyelvi nehézséggel küzd, amely nem csak szókincsbeli hiányságokban merül ki, hanem alapvető grammatikai ismeretek hiányát jelenti. Ezért a pedagógusok szélesebb köre főként az elmúlt évtizedben került kapcsolatba olyan migránsokkal, akiket nyelvi hátrányuk miatt már érinthet a korai iskolaelhagyás veszélye.

2. A migránsok más befogadó országokhoz hasonlóan nálunk is a jobb megélhetési és szociális esélyeket nyújtó nagyvárosokban telepednek le. Így pl. a harmadik országbeliek 42%-a Budapesten él, de ugyanez az arány az egyiptomiak, a kínaiak, az irakiak vagy a vietnámiak esetében 80% feletti.⁹ S noha a hazai migrációs térkép azt mutatja, hogy a főváros mellé kezdenek felzárkózni más városok is, pl. Szeged, Hévíz vagy a Balaton térsége, továbbra is Pest megyében lakik a legtöbb bevándorló. A pedagógustársadalom többsége tehát nem kerül kapcsolatba a lakhelyén migráns tanulókkal. Ez a lokális specifikum az egyik meghatározó eleme annak, hogy az iskolai lemorzsolódás kapcsán a migráns tanulók egyáltalán nem, vagy csak tanárok látókörének perifériáján jelennek meg.
3. Az alap- és középfokú tanulmányokat folytató migránsok száma igen alacsony. A KIR-statisztika alapján 2012 második félévében 10 600 nem magyar, illetve kettős állampolgárságú diák járt iskolába Magyarországon, arányuk a közoktatásban tanulóknak alig egy százaléka.¹⁰ E kis létszám és a lokális specifikum mellett az iskola-választásuk is sajátos.
4. Vámos Ágnes a migránsok iskoláiról erősen polarizált képet festett. Szerinte az egyik pólust a menekült gyermekeket befogadó intézmények képezik, amelyek munkáját főként civil szervezetek segítik. A másik pólust a nemzetközi, idegen nyelvű és magániskolák jelentik, amelyek a transznacionális elit fizetőképes rétege mellett a magyar felsőosztályt is kiszolgálják.¹¹ E kép 2011 óta – véleményem szerint – alapvetően nem változott, de árnyaltabbá vált a tekintetben, hogy az önkormányzati, majd KLIK-fenntartású iskolák is igyekeztek megragadni a migránsoktatással járó lehetőségeket. Bővítették nyelvoktatási programjukat, egy-egy külföldi cég vagy közösség igényeinek megfelelően alakították át helyi tantervüket. Az egyes példák a vallási nevelés kiszélesítésétől, a támogató számára indított osztályig terjednek. A másik oldalon pedig számos nemzetközi iskolahálózattal gyarapodott az oktatási struktúra.
5. Az első négy pontból is következik, hogy az akkreditált pedagógus-továbbképzések közt kevés program van, amely részben vagy egészében a migránsoktatás terén kínálna módszertani megújulást. A PAT honlapját áttekintve a közoktatást érintő in-

⁸ *Kiadványfüzet* 2014, 3, 4, 5. táblázata alapján. Az amerikai állampolgárok nyelvi szempontból torzítják az arányokat, mert többségük másod-, harmad-, negyedgenerációs magyar, akik rendelkeznek magyar grammatikai és alapszókincsbeli ismeretekkel.

⁹ VÁRHALMI 2013, 276; DÖVÉNYI 2011, 91.

¹⁰ SCHUMANN 2013, 110.

¹¹ VÁMOS 2011, 196.

tegrációs/tehetséggondozás/hátrányos helyzet alkódú továbbképzések többsége az SNI-s, hallássérült, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek neveléséhez kapcsolódik; s alig akad a migránsoktatásra vonatkozó (tathat)ó program, pl. a *Kultúrák találkozási a társadalomban és az iskolában – a multikulturális nevelés alapjai*, vagy a *Tartalomalapú magyar mint idegen nyelv oktatása*, ez utóbbit a Menedék migránsokat segítő egyesület akkreditáltatta. Továbbképzés híján az érdeklődő pedagógusok az Európai Integrációs Alap, az Európai Menekültügyi Alap vagy a TÁMOP 2009-es (3.4.1.) és 2012-es projektjeibe kapcsolódva ismerhettek meg jó gyakorlatokat, vagy bővíthették elméleti tudásukat.

A migránsok egyre növekvő száma, a migrációs struktúra változása és a befogadásukra irányuló stratégiák megváltozása¹² az elmúlt években szemléletváltást indukált, amelyben a migránsoktatás a pedagógustársadalom látószögének perifériájáról a fókusz irányába mozdult el. Az Együttthaladó programban is tapasztaljuk e jelenséget, hiszen 2010 óta egyre több iskola, pedagógus és diák kapcsolódott be projektjeinkbe. Míg 2010-ben két budapesti iskolában hét pedagógus vezetésével huszonhét diák próbálta ki segédanyagainkat, addig 2014-re már hat intézmény tizenkét tanára és hetvennégy diákja tesztelt legutóbbi fejlesztéseinket.

A Miskolci Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében kidolgozott Együttthaladó program fő célja a hazai közoktatásban tanuló migráns gyermekek magyar nyelvi kompetenciáinak fejlesztése volt, annak érdekében, hogy integráltan oktathatóvá, az iskolai tananyagban osztálytársaikkal „együttthaladóvá” váljanak. E diákok különböző nyelvű, kultúrájú, vallási meghatározottságú, Európai Unión kívüli országokból származnak, ugyanakkor közös bennük, hogy nyelvészeti szempontból korlátozott nyelvi kódúak. Funkcionális értelemben *két-* vagy *többnyelvűek*, hiszen a mindennapi interakciójuk során egynél több nyelvet használnak, ám többségükre a *félnyelvűség* jellemző, azaz a kétnyelvű egyén valamelyik nyelvében – jelen esetben a magyar nyelvben – nemigen, illetőleg kevésbé járatos, s néhányan közülük *kettős félnyelvűek* is, azaz mindkét nyelvükben korlátozott nyelvhasználatúak (KISS 1995)¹³. Az integrált oktatás elve szerint a migráns gyermekek az életkoruknak megfelelő közoktatási intézményekben tanulnak. Az osztályokba sorolás a szülő kérésére eltérhet a gyermek életkorának megfelelő évfolyamtól, ám ez a nyelvileg kedvező lehetőség pszichikai problémát, beilleszkedési zavart, hátrányt okozhat. A migránsok speciális iskolaválasztása miatt a diákok egy része két tanítási nyelvű intézménybe jár. A két tannyelvű intézmények a magyar mellett – a migránsok anyanyelvéhez képest – egy harmadik (közvetítő) nyelven való tanulás lehetőségét kínálják. A nyelvsajátításnak e formája azonban nem segíti az *aktív, balansz kétnyelvűség* kialakulását, főként, ha a gyermek a két vagy három eltérő nyelvtípusba tartozó idegen nyelvvvel egyszerre ismerkedik, és ha anyanyelvi ismeretei még nem szilárdak. A migránsoktatás problémáját felismerve egyre több iskola tanterve bővül magyar mint idegen nyelv (MID) tanórával. A MID szervezőelvé azonban az osztálytermi tanulással ellentétes, hiszen az azonos nyelvtudási szinten álló,

¹² A befogadási stratégia a kezdeti nyelvtanítástól a gazdasági, politikai életben való aktív részvétel irányába tolódott el, I. BODOLAI–KOVÁTS 2013.

¹³ KISS 1995, 205–206, 212.

különböző korú és nyelvű tanulók kiscsoportos vagy egyéni fejlesztésére ad lehetőséget. A felzárkóztató foglalkozások vagy tanrendbe épített órák tananyaga nem kapcsolódik a közismereti tárgyak tematikájához, s noha intenzíven fejleszti a grammatikai tudást, az iskolai szakszókincs fejlesztéséhez csak közvetve járul hozzá. Ezért az Együtt-haladó program segédkönyvei a magyar nyelvi kompetenciafejlesztést a Nemzeti alaptantervhez igazodóan, a közismereti tárgyak tematikáján keresztül valósítják meg.

Az Együtt-haladó program 2010-ben indult, s egyéves projektek sorozatából áll össze. A projektek általában 2 szakaszból állnak, az első 6 hónapos szakasz a fejlesztési szakasz, amelyet 3–4 hónapos próbaoktatási szakasz követ, majd a korrekció. A próbaoktatásban 2010-ben még csak 2 budapesti általános iskola (Kőbányai Szent László Általános Iskola, Erzsébetvárosi Magyar–Angol Kéttannyelvű Általános Iskola és Vendéglátóipari Szakiskola) vett részt 8 tanárral és 27 migráns gyermekkel. Az évek során azonban 6-ra bővült az iskolák száma, s legutóbbi *Együtt-haladó V.* projektünkben már 11 tanár és 81 diák tesztelte a segédanyagokat. A projektek részletes leírásai honlapunkon megtekinthetők (www.egyuthhalado.uni-miskolc.hu).

Első projektünk, az *Együtt-haladó – migráns gyermekek az iskolában* (EIA/2009/3.1.1.1.) az 5–6. osztályos migráns tanulók és tanáraik számára kínált segédkönyveket a magyar nyelvtan, irodalom, matematika és természetismeret tantárgyakhoz.

Az *Együtt-haladó II.* (EIA/2010/3.1.1.1.) projektben a 7–8. osztályos nyelvtan, irodalom, matematika és biológia tantárgyak tematikájához kapcsolódóan valósítottunk meg nyelvi kompetenciafejlesztést.

Harmadik projektünk (EIA/2011/1.1.1.) pedig az alsó tagozat felé nyitott, így a 3–4. osztályos nyelvtan, irodalom (olvasás), matematika és környezetismeret tananyagok mellé készítettünk oktatási segédanyagokat. Felismerve az iskola-szülők-diákok kommunikációs problémáját egy új elemmel, a szótanuló kártyacsomaggal bővült a kínálatunk. A játékos nyelvelsajátításra alapozva e kártyacsomag a tantárgyi szakszókincs mellett, az iskola és a szülő kommunikációját segítő szócsoportot is tartalmazott, amely az iskolai élet dokumentumaira (bizonyítvány, személyi igazolvány, vízum, orvosi igazolás stb.), eseményeire (ünnep, szünet, szülői értekezlet stb.), tárgyaira (pad, tornaruha, törölköző stb.) terjedt ki.

Negyedik projektünkkel (EIA/2012/1.1.3.) szélesíteni kívántuk az eddig kidolgozott tantárgyi struktúrát, így a történelemhez készítettünk 3.-tól 8.-ig segédkönyveket, valamint a Hon- és népismeret témakörében két segédanyagot. A történelem és honismeret lehetőséget nyújtott arra, hogy elősegítsük a magyar állampolgársági vizsgára való felkészülést oly módon, hogy a speciális ikonnal jelöltük azokat a feladatokat, amelyek az állampolgársági vizsga tételei is egyben. A korábbi projektek tapasztalatai alapján úgy véltük, itt az ideje tudásunkat átadni a hallgatóknak is, ezért új projektelemként szemináriumot indítottunk a tanárképzésben részt vevő egyetemi hallgatóinknak. A *Nyelvi és kulturális sokszínűség az iskolában* c. szemináriumon megismerkedhettek a hallgatók az Együtt-haladó projektek elméleti hátterével, fejlesztéseinkkel és más, az Európai Integrációs Alap által támogatott tevékenységekkel. A tanulók számára fejlesztett segédanyagok mellett minden projektben készültek a tanároknak lexikai és grammatikai mártixok, attitűd- és nyelvikompetencia-mérő feladatlapok. Ezek segítségével a pedagógu-

sok önállóan is megállapíthatták a diákok nyelvi szintjét és mérhették nyelvi fejlődésüket.

Ötödik projektünk, amelyet 2014-ben valósítunk meg, az oktatáspolitikai aktuális témaköréhez, a pályaorientációhoz kapcsolódik.

A pályaorientáció és a lemorzsolódás. Kiindulópontunk szerint a nyelvi hátrány korlátozza a tantárgyi tartalom elsajátítását. A nyelvtudás hiánya alulteljesítéshez, a folyamatos alulteljesítés és a sikerélmény hiánya lemorzsolódáshoz vezethet. Imre Anna is bemutatja a korai iskolaelhagyás leküzdésére az Európai Unió által javasolt átfogó szakpolitikai keretet, amely a prevencióra, az intervencióra és a kompenzációra épül, s amelyben a prevenció beavatkozásai között kiemelt téma a migránsok és kisebbségek integrálása és a pályatanácsadás, az iskola és a munka világa közötti szorosabb kapcsolatteremtés.¹⁴ Az *Együtthaladó V. – Pályaorientáció migráns fiataloknak* c. projekt (EIA/2013/1.1.3.) mindezeket a szempontokat egyesíti. Olyan oktatási segédanyagot fejlesztettünk ki, amely az általános és a középiskolai oktatás pályaorientációs tananyagához kapcsolódik, így az integrált osztályokban alkalmazható. De nyelvi megformálásában és kulturális perspektívájában a migránsok igényeihez igazodik. Tartalmában a tanulás és a munka világa közötti kapcsolatot fejti ki, mert önismereti része tudatosítja a gyermekben a tulajdonságok és a pályaválasztás összefüggését, bemutatja a szakmák, foglalkozások képzési struktúráját, egy-egy kiválasztott szakma jellemzőit, bemeneti követelményeit.

Az Együtthaladó program elméleti alapját képező nyelvet és tartalmat integráló oktatásnak külföldön több válfaja ismert. A tengeren túli szakirodalomban *Content Based Instruction* (CBI), az európai oktatásban *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) összefoglaló név alá rendelték e kétfókuszú oktatási formák. A tengerentúli és az európai megközelítés legfontosabb különbsége azonban az, hogy a CBI a két fókusz (a nyelv és a tartalom) közül a tartalmat tartja alapvetőnek, amelyre épül a nyelv tanítása, míg a CLIL-ben a két fókusz nem egymásra épül – még ha a tanítási-tanulási folyamat egy-egy szakaszában az egyik vagy másik előtérbe kerül is –, hanem egymással összefonódva, együtt alkotják a pedagógiai megközelítés lényegét. A nem nyelvi ismeret közvetítése e szemlélet szerint tehát nem az adott nyelven, hanem az adott nyelvvvel együtt és azon keresztül történik.¹⁵ Az egyes országokban a CLIL-nek a saját társadalmi-oktatási helyzetre adaptált formák működnek (pl. Észtország, LAK – *Lõimitud aineja keeleõpe*¹⁶), így mi is újragondoltuk, és a magyar oktatási sajátosságoknak megfelelően alakítottuk ki koncepciónkat, amelynek a NyIT – Nyelv Integráció Tartalom nevet adtuk.

A NyIT-tel készült segédkönyvek nyelve magyar, amely a tanulók többsége számára az anyanyelv (L1), a migráns gyermekeknek viszont másodlagos nyelv. Figyelembe véve azt, hogy a migránsok magyar nyelvtudása nem azonos szintű, így tananyagot

¹⁴ IMRE 2014, 67., 1. bővebben a *Reducing* (2013, 18–21) 11 pontban megfogalmazott prevenció javaslatában a Better integration of newly arrived migrant children; Cooperation with the world of work pontokat.

¹⁵ COYLE–HOOD–MARSH 2010, 1., 1. még uo. 36: *The language Triptych: language of learning, language for learning, language through learning.*

¹⁶ <http://lak-ope.ee/>

speciálisan az ő igényeikhez illeszkedően több nyelvi szinten fogalmaztuk meg. Az európai referenciakerethez igazodóan A1–B1, a pályaorientációs segédanyag A1–B2 nyelvi szinteken tartmaz ugyanazon témakörben feladatokat. Ez a megoldás az integrált tanítás mellett a differenciált oktatásra is lehetőséget nyújt, hiszen a migráns tanuló ugyanazt a tematikát követve, de a saját nyelvtudásának megfelelő feladatokkal vesz részt a tanulás-tanítás folyamatásban. Az alábbi példák a munkaerő-piaci kommunikáció témaköréhez kapcsolódó különböző nyelvi szintű feladatokat szemléltetik.

A1. Készíts szócsaládot az alábbi szavakból!

áll, álláskereső, megállt, állás, állsz, állunk

(Mit csinál?) *áll* (ige)

(Mit csinál?) _____ (kij. mód jelen idő E/2. ige)

_____ (kij. mód jelen idő T/1. ige)

(Mit csinált?) _____ (kij. mód múlt idő E/3. igekötős ige)

(Mi?) _____ (igéből képzett fn)

(Ki?) _____ (fn, összetett szó)

A1. Alkoss a foglalkozás nevéből magyar családnevet!

Ismersz ilyen családneveket a te nyelvedben is?

szabó > _____, kovács > _____, molnár > _____

Az én nyelvemen: _____

A tulajdonneveket _____ kezdőbetűvel írjuk,

a foglalkozások nevét kis kezdőbetűvel.

A2. Keress ellentétes jelentésű szavakat!

áll, megáll, talál, elindul, nem segít, fekszik, keres, kap, segít, ad

B1. Alkoss tárgyas alárendelő szószerkezetet az alábbi összetett szavakból!

munkaközvetítő > munkát közvetít(ő)

álláskereső > _____

munkaadó > _____

munkavállaló > _____

B2. Fogalmazz rövid telefonbeszélgetést!

Állást keresel. Kérj időpontot a *munkaügyi központ*ba egy megbeszélésére!

A különböző nyelvi szintű feladatok a pályaeorientáció témaköreinek szakszókincsét dolgozzák fel, miközben grammatikai ismereteket közvetítenek (a fenti példákban a szófajok leírását, az ellentétes jelentésű szavakat, az összetett szavak és szó szerkezetek típusait), helyesírási szabályokat foglalnak össze, s a kommunikációs készséget is fejlesztik (a B2-es példában egy szóbeli szövegtípusban, a telefonbeszélgetésben szerezhettek gyakorlatot a diákok). A nyelvről szerzett ismeretek segédanyagainkban spirális elrendezésűek, azaz a fejezetekben újra és újra találkoznak a diákok az egyes grammatikai elemekkel. A gyakoroltani kívánt grammatikában vannak hangsúlyos elemek. Mivel a magyar nyelv ragozó nyelvtípusa eltér a migránsok anyanyelvének típusától (amelyek hajlító vagy izoláló nyelvek), ezért a névszó- és igeragokat gyakoroltató feladatok minden fejezetben jelen vannak. De természetesen a pályaeorientációs tematika egyik vagy másik szakszava bizonyos grammatikai elemek fejlesztésére nagyobb lehetőséget kínál, így míg a munkaidő tárgyalása kapcsán az időhatározó ragok, a szabadnap kapcsán a szóösszetételek gyakoroltatása kézenfekvő.

A NyIT-ből az *integráció* szót többféleképpen értelmezzük. Egyfelől a CLIL stratégiáját követve a tartalom- és a nyelvfejlesztés összekapcsolódik a feladatainkban. Másfelől azt is jelenti, hogy segédkönyveink integrált oktatásban használhatók, ahol egyazon csoportban/osztályban tanítanak magyar és nem magyar anyanyelvű gyermekeket. Az integrációnak azonban egy sajátos, harmadik értelmezése is kialakult nálunk, olyan feladatokat építettünk be anyagainkba, amelyek a gyermekek beilleszkedését segítik szűkebb közösségükbe, az osztályba, új lakhelyükre, Magyarországra és tágabb életterületükre, az Európai Unióba. Ez utóbbi feladatok közt vannak olyanok, amelyek közvetlen információt nyújtanak az olvasónak Magyarországról.

A1. Olvasd el! Írd le a szövegből a számokat!

Egy-egy ország területén több nép, nemzetiség él. Magyarországon kb. 9,5 millió magyar él. Rajtuk kívül más nemzetiségi csoporthoz tartozók alkotják az ország lakosságát. A magyarság mai lélekszáma kb. 14,5 millió fő. Az első világháború után a trianoni szerződéssel a magyarság egy része nemzeti kisebbséggé vált. Kb. 2,5 millióan élnek a szomszédos országokban és kb. 2 millióan szerte a világban.

A feladatok másik típusa a hazai és európai munkavállalási szokások, illemszabályok más kultúráktól való eltérésére hívja fel a figyelmet.

B1. Alkoss felszólító módú mondatokat a *főnök-beosztott* közötti illemszabályokból!

kijelentés:	felszólítás:
<i>Illik kopogtatni a főnök szobájába lépés előtt.</i>	<i>Kopogtass a főnök szobájába lépés előtt!</i>
<i>A beosztottnak illik a főnökkel kezét fogni (a nőknek férfival is!).</i>	
<i>A kézfogást elutasítani sértés.</i>	
<i>A főnöknek nem szabad bántani (megütni) a beosztottat.</i>	

Segédkönyveink *tartalmi* alapját a Nemzeti alaptanterv (2007, 2012) és az OM által engedélyezett kerettantervek anyagai, valamint az oktatásból a munka világába való átmenetet elemző nemzetközi szakirodalmak¹⁷ jelentik. A pályaeorientáció tematikája ennek megfelelően az *Önismeret és pályatervezés, Munkaerő-piaci kommunikáció, Szakmák és foglalkozások I–III.* részekből áll.

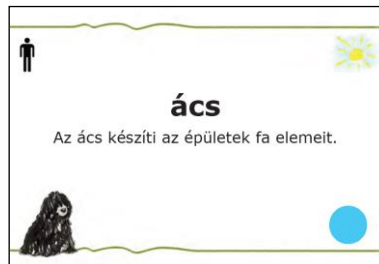
Az *Önismeret és pályatervezés* három fejezetre oszlik. Az első fejezet az *Önismeret* címet kapta, amelyben az én világa, a serdülő, a sport kulcsfogalmak köré szerveződnek a feladatok. A második fejezetben az *önismerettől* a társas élet felé lépünk. Ennek a fejezetnek az a célja, hogy tudatosítsa: az ember társas lényként éli életét. A szűkebb környezet és tágabb környezet, végül a társadalom témákhoz kapcsolódnak itt a feladatok. A Pályaeorientáció című fejezet pedig a gardneri kulcskompetenciákra és az EU kulcskompetenciáira épített. Abban segít, hogy a diákok felmérjék, milyen tevékenységekben lelik kedvüket, milyen tevékenységeket végeznek ügyesen, ennek megfelelően mihez van tehetségük.

A *Munkaerő-piaci kommunikációs* segédanyag két fejezetből áll. Az első fejezet a *Munkaerő-piaci alapfogalmak* címet viseli, s három alfejezetre oszlik. A piactól a munkaerőpiacig alfejezet címében is jelzi fő feladatát, hogy a diákokat a konkrét, hétköznapi életből is ismert piac fogalmától átvezesse a számukra még nyelviileg és tartalmában sem ismert munkaerőpiac fogalmához. Munka, munkahely, munkaidő, munkaszerződés c. alfejezet a munka fogalomkörben bővíti tovább a tanuló ismereteit. Az *Állás, pálya, pályafutás* c. alfejezet pedig az álláskereső folyamatának szakszavait dolgozza fel, miközben egy-egy pályát/foglalkozást mutat be. A második fejezet a *Munkaerő-piaci kommunikáció* szóban és írásban címet kapta, amelyben kifejtésre kerülnek a kommunikációs alapfogalmak, és gyakorlásra az írásbeli és szóbeli szövegfajták. E fejezet célja, hogy a feladatok elvégzésével a tanuló összeállíthasson önmagának egy felvételi/munkaügyi beszélgetést megelőző írásos dokumentációt, jártasságot szerezzen a munkaügyi beszélgetések szófordulataiban.

A *Szakmák és foglalkozások* rész az eltérő szinteken elérhető képzési lehetőségeket mutatja be. Az I. kötet fókuszában az alapfokú képzések állnak, a II. kötet a középfokú szakképzésekkel foglalkozik, a III. kötet pedig a felsőoktatás változatos képzési kínálatába nyújt bepillantást.

A tartalom elsajátítását a színes, gazdagon illusztrált és egyedivé tehető dosszié mellett szótanuló kártyák is segítik. A játék pedagógiai hasznosítására építve olyan szó-kártyákat készítettünk, amelyek egyik oldalán egy grafika segíti a jelentés elsajátítását. A többjelentésű szavak esetén két vagy több grafika is van ugyanazon a kártyaoldalon. A másik oldalon a gyakoroltatni kívánt szó áll vasatagon szedve, alatta egy mondat mutatja a lexéma mondatbeli szerepét, segíti az értelmezést. Ezen a kártyaoldalon gender információk is találhatóak ikon formájában. Férfi vagy nő ikon jelzi, hogy az adott szónak/foglalkozásnak van-e külön férfi és női párja (pl. tanár, tanárnő), esetleg lefoglaló-e a szó a magyar köztudatban valamely nem képviselője számára (pl. kőműves, ács – csak férfit értünk alatta). További színes ikonok jelölik a szó kapcsolatát a segédanyag tartalmi egységeivel, így pontosan tudja a gyermek, hogy mely rész, fejezet szakszókincse az adott kifejezés.

¹⁷ TCHIBOZO 2013, 3–18; GOTHARD–MIGNOT–OFFER–RUFF 2001.



Természetesen attól élvezetes a tanulás, ha igazán játszani is lehet a kártyákkal! Ezért három társasjátékot is lehet a paklival játszani, sőt a feladatkártyákkal, amelyek grammatikai vagy tartalmi műveletekre utasítanak, egyedül is élvezetes a kártyázás, vagy nehezíthető a csoport számára a játék.



Projektjeink követik a nemzetközi szakpolitikák irányvonalát: a kezdeti nyelvi kompetenciafejlesztés a társadalmi, majd a gazdasági beilleszkedést elősegítő elemekkel bővült. Fontosnak tartjuk az Együtthaladó programban elért eredményeink megismertetését a pedagógusok minél szélesebb rétegével. Az elmúlt években a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete és Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete által szervezett szemináriumokon alapszakos, mesterszakos és felsőoktatási szakirányú képzésben részt vevő hallgatók ismerhették meg a NyIT-módszert és oktatási segédanyagainkat. De felismerve azt a hiányt, amelyet a tanulmány 5. pontja is részletez, bekapcsolódva a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-es projektbe, kezdeményeztük *Együtthaladó, tartalomalapú magyar nyelvoktatási módszer nyelvi hátránnyal küzdő tanulói csoportok számára*

címmel pedagógustovábbképzés akkreditációját. A 30 órás képzés első tematikai egysége bemutatja projektjeinket, azok célkiűzéseit, kapcsolódási pontjait a közoktatás különböző szakaszaival; a program NAT-kompatibilitását; a célcsoportokra, tartalomra vonatkozó innovatív jellegét. A második tematikai egységben képet kaphatnak a résztvevők a tartalomalapú nyelvtanítás formáiról, a CBI és a CLIL elméletéről és alkalmazásairól, az európai változatokról; valamint a hazai két tanítási nyelvű oktatás helyéről a tartalomalapú oktatási formák között. Ebben az elméleti ismereteket bővítő részben kapott helyet a Közös Európai Referenciakeret (KER) bemutatása és a szintekhez kapcsolódó feladattípusok részletezése. A harmadik tematikai egység célkitűzése a nyelvi hátrány definiálása és a nyelvi hátránnyal küzdő tanulói csoportok azonosítása. Ennek a résznek kiemelt funkciója, hogy az európai szemléletnek megfelelően a pedagógustársadalom figyelmét ráirányítsa az iskolai lemorzsolódásban érintett csoportok között a migránsok speciális helyzetére. A továbbképzést akkor tekintjük sikeresnek, ha a tartalomalapú nyelvfejlesztést a résztvevők saját oktatói-nevelői gyakorlatukra is adaptálni tudják, saját – nem feltétlenül migráns – tanulói csoportjuk igényei szerint.

Az Európára irányuló migráció növekedését prognosztizálják mind a jelen külpolitikai helyzet elemzői (az ukrán és a szíriai háborús konfliktusok kapcsán), mind a távolabbi gazdasági és népesedési folyamatok kutatói. Így a 21. század pedagógusainak fel kell készülniük arra a kihívásra, amelyet az integrált osztályba bekerülő, a magyar nyelvet különböző nyelvi szinten beszélő, eltérő kulturális szokásokkal rendelkező gyermekek; a már Magyarországon született, második generációs bevándorlók vagy a transznacionális startégiájú¹⁸ migránsok jelentenek.

A *Reducing 2013* egyszerre emeli ki az iskolai lemorzsolódásban erősen veszélyeztetett csoportként a migráns háttérű és a roma kisebbséghez tartozó tanulókat. A jelentést mitegy megelőzve, nyelvészeti alapokról indulva, már 2011-ben kialakult az a szakmai diskurzus az Együttthaladón belül, amely arra irányult, hogy a migránsokhoz hasonlóan nyelvi hátránnyal küzdő roma vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatásában hogyan lehetne alkalmazni a segédanyagainkat. Az első ilyen projekt 2012-ben a Kőbányai Pedagógiai Szolgáltatóközpont szervezésében valósult meg, 33 kisdíák: 13 migráns, 9 roma és 11 halmozottan hátrányos helyzetű tanuló és három pedagógus részvételével. A magyar nyelvtan, természetismeret és matematika felzárkóztató foglalkoztatásokra különböző kőbányai iskolákból érkeztek 5–8. osztályos diákok. A fejlesztés évfolyamok szerinti bontásban történt, a csoportokat azonban úgy alakítottuk ki, hogy minden csoportban voltak migráns, roma és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek. A projekt kezdő szakaszában interjúk során (szabad és struktúrált beszélgetések keretében) és írásbeli teszt alapján mértük fel a diákok nyelvi hátrányának jellemző vonásait. A viszonylag kicsi létszám lehetővé tette mind az egyéni, mind a kicsoportos fejlesztést. Az órákon a kezdeti, egymástól való idegenkedést – amelynek egyértelmű jelei voltak a magyar és nem magyar gyerekek között kihagyott üres székek – hamar felváltotta az azonosság felismerése és a segítőkészség. A gyerekek hamar felismerték a vegyes csoport pozitívumait, hogy a migránsok kiejtését a halmozottan hátrányos helyzetűek sikeresen javíthatják; a matek példát viszont az ázsiai gyerekek segít-

¹⁸ Akik nem akarnak magyar állampolgárrá válni, számukra nem célország Magyarország, így nincs nyelvelsajátítási szándékuk sem.

ségével gyorsabban meg lehet oldani. A migránsok a tanult, sztenderd nyelvi kifejezéseikkel korrigálták a roma gyerekeknél gyakori nem sztenderd nyelvi formákat (pl. ragozásbeli hibákat), ugyanakkor a szóbeli kommunikációban rendkívül hatékony roma tanulók aktívabbá tették a migránsok beszédprodukciónak. A projekt végén alkalmunk volt a diákok írásbeli és beszédprodukciónak újbóli megfigyelésére és elemzésére és a pedagógusok véleményének összegzésére is. A tanárok szerint pozitívan változott a diákok tantárgyi, szakszókincsbeli tudása, amely a csoport minden tagjánál alacsony szintű volt a felzárkóztatás kezdetén. A gyerekek egyéni fejlődése természetesen változatos képet mutat, de e rövid, mindössze négy hónapos képzés is azt mutatta, hogy az Együtthaladó programban kifejlesztett segédanyagok sikerrel alkalmazhatóak más, nyelvi hátránnyal küzdő csoport oktatásában is. A TÁMOP.1.2.B.2-13/1-es projektjében ezért is kezdeményeztük roma és/vagy halmozottan hátrányos helyzetű iskolai csoportban való kipróbálását. Azzal a hipotézissel fogunk hozzá a munkánkhoz, hogy a migráns és roma gyermekek korlátozott nyelvhasználatában több ponton párhuzam mutatható ki. Így roma gyermekeknél is állhat a nyelvelsajátítási probléma (félnyelvűség, kettős félnyelvűség) a korlátozott nyelvhasználat hátterében. Az iskolai szakszókincsük a migránsokéhoz hasonlóan gyenge. Morfológiai szintű problémáik (pl. ragozási rendszerek keverése) fejleszthetők azáltal, hogy a migránsoknak írt könyveink fókuszában a sztenderd nyelvi alakok gyakoroltatása áll.

Számos kiváló szociális, pedagógiai program, projekt, módszer áll rendelkezésre jelenleg is felzárkóztatást végző pedagógusok számára, az *Együtthaladó* azonban – nyelvészeti alapú megközelítésével – úgy gondoljuk, mindezeknek kiegészítője.

Irodalom

BODOLAI–KOVÁTS 2013

BODOLAI Anna Borbála–KOVÁTS András (szerk.): *A nyelvtanulástól a politikai részvételig – bevándorlók integrációját támogató programok az Európai Unióban*. Budapest, 2013, 7–188.

COYLE–HOOD–MARSH 2010

COYLE, Do–HOOD, Philip–MARSH, David: *CLIL content and Language Integrated Learning*. Cambridge, 2010.

DÖVÉNYI 2011

DÖVÉNYI Zoltán: A Magyarországot érintő nemzetközi vándorlás területi aspektusai. In: TARÓSSY István–GLIED Viktor–KESERŰ Dávid (szerk.): *Új népvándorlás. Migráció a 21. században Afrika és Európa között*. Pécs, 2011.

Education 2013

Education and Training in Europe 2020. Responses from the EU Member States. Eurydice Report.

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/progress_en.htm.

GOTHARD–MIGNOT–OFFER–RUFF 2001

GOTHARD, Bill–MIGNOT, Phil–OFFER, Marcus–RUFF, Melvyn: *Careers Guidance in Context*. London–Thousand Oaks–New Delhi, 2001.

GÖDRI 2013

GÖDRI Irén: Migráció nemzeti/nyelvi határokon belül. Bevándorlók és új állampolgárok a szomszédos országokból – változó trendek. *Magyar Tudomány*, 2013. 3. 263–274.

IMRE 2014

IMRE Anna: Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 2014. 5. 65–76.

Kiadványfüzet 2014

http://www.bmbah.hu/images/stat/Kiadvanyfuzet_2013_2014_I_feleves_egyszerusített_08_04.xls.

KISS 1995

KISS Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, 1995.

LIPUSZ 2013

LIPUSZ Brigitta: *Migrációs trendek Magyarországon*. Migráció és Nyelv konferencia előadásai. Kézirat. Miskolc, 2013. október 4.

Reducing 2013

Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. November, 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/doc/esl-group-report_en.pdf.

SCHUMANN 2013

SCHUMANN Róbert: Magyarországi migránsok iskolázottsága. In: KOVÁTS András (szerk.): *Bevándorlás és integráció – magyarországi adatok, európai indikátorok*. Budapest, 2013, 101–118.

TCHIBOZO 2013

TCHIBOZO, Guy: Leveraging Diversity to Promote Successful Transition from Education to Work. In: TCHIBOZO, Guy (ed.): *Cultural and Social Diversity and the Transition from Education to Work*. London, 2013.

TÓTH 2013

TÓTH Judit: Migrációs jogi környezet Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 2013. 3. 244–250.

VÁMOS 2011

VÁMOS Ágnes: Migránsok iskolái. *Educatio*, 2011. 2. 194–207.

VÁRHALMI 2013

VÁRHALMI Zoltán: Migránsok Magyarországon transznacionalista szemüvegen keresztül. *Magyar Tudomány*, 2013. 3. 275–280.

TÁRSADALOM, IGAZSÁGOSSÁG, FELELŐSÉGVÁLLALÁS

Karlowits-Juhász Orchidea

„A jogaikat bezzeg tudják”

A Magyar Ifjúság 2012 vizsgálata kutatói „új csendes generációnak” nevezték el a mostani fiatalokat, akiket – hasonlóan a két világháború között születettekhez – a bizonytalanság, a konformitás, a civil aktivitás hiánya, az apolitikus hozzáállás és a közügyektől való elfordulás jellemez.¹ A fiatalok közel egyharmada szerint az sem számít, hogy milyen rendszerben élünk, az egyik rendszer úgyis olyan, mint a másik.² Véleményük szerint az számít jó állampolgárnak, aki szabálykövető, tiszteli a törvényeket, rendesen befizeti az adókat és a járulékokat, ellenben az egyáltalán nem lényeges, hogy a demokrácia működéséhez szükséges legelemibb tényezőkkel is rendelkezzen (mint a politizálás, a közösségi aktivitás vagy az önkéntes segítségnyújtás).³

Mindezek mellett a közvéleménynek (és sok általam ismert pedagógusnak is) az az elképzelése „a mai fiatalokról”, hogy „a kötelességeiket nem, de a jogaikat bezzeg nagyon jól tudják”. Személyes tapasztalataim és a hazai kutatási eredmények azonban korántsem igazolják ezt a vélekedést. A „mai fiataljaink” nincsenek birtokában a jogaikkal kapcsolatos praktikus tudásnak, sőt azzal sincsenek tisztában, hogy bármilyen deficittel rendelkeznének ezen a téren. Tovább rontja a képet, hogy az érintett/bevont felnőttek visszafogó (esetenként következményekkel, szankciókkal fenyegető) hatása miatt még azok a fiatalok sem emelnek szót az őket ért vagy környezetükben tapasztalt jogsérelmek ellen, akik tudják, hogy indokolt lenne az igazságtétel, és azt is tudják, hogy mi lehet ennek a módja.

A családi szocializáció még mindig a Kádár-korszak hagyatékát cipeli: a politikától való távolságtartást, a politikai konfliktusok elkerülését, az egyéni érdekérvényesítési utak keresését, a kényszerkollektívákkal szembeni bizalmatlanságot.⁴ Az iskola mint másodlagos szocializációs közeg nem korrigálja ezeket a diszfunkciókat, nem teljesíti a demokratikus állampolgári nevelés alapvető feladatait, nem ad fogódzót a gyerekeknek, fiataloknak az emberi és állampolgári jogok megismeréséhez, még kevésbé azok érvényesítéséhez. A magyar közoktatás sem tanterveivel, sem extrakurrikuláris tartalmaival, sem szervezeti-működési mintaadásával nem segíti érdemben a demokráciadeficit felszámolását.

Csákó Mihály kutatásai során a megkérdezett középiskolások negyede/fele (megyénként eltérő arányban) egyetlen olyan tantárgyat sem tudott említeni, amelyben olyan társadalmi ismereteket kapott volna, amelyeket fontosnak tart (azok, akik úgy érzik, hogy kaptak valamit ezen a téren, a történelem tárgyat nevezték meg ennek forrásául). Csákó szerint ebből nem következethetünk arra, hogy a tantárgyakban nem jelennek meg ilyen jellegű tartalmak, sokkal valószínűbb, hogy a diákok nem ismerik fel a „meg-

¹ SZÉKELY 2014, 9–28.

² OROSS 2013, 302.

³ OROSS 2013, 295–296.

⁴ SZABÓ–KERN 2011, 37–39.

tanultakról”, hogy azok releváns társadalomismereti tudástartalmak lennének.⁵ Az iskola nem nyújt abban segítséget, hogy ezek az információk összekapcsolódjanak, és praktikus ismeretszerzés, valódi tanulás történjen. Jól példázza ezt, hogy a magyar diákok fejében a demokrácia fontosnak tartása jól megfér a vezérelv és az erőszak elfogadásával (a fiatalok háromnegyede azonosulni tud azzal az állítással, miszerint Magyarországnak szüksége van egy olyan pártra, amelyik ha kell, odaüt).⁶

Bár problémás, hogy a jelenlegi kerettantervekben méltatlanul alulreprezentáltak a kapcsolódó témakörök, azonban a demokratikus értékek elsajátítását, az aktív, felelős állampolgárrá nevelést nem is lehet tantárgyi tartalmakra redukálni és tanórai keretek közé szorítani. Mindezeknek sokkal inkább extrakurrikuláris, illetve rejtett tantervi szinten kellene megjelennie az oktatási folyamat egészében, az oktatási intézmények működésében, légkörében.

Annak ellenére, hogy az aktuális Nemzeti alaptantervben nevesített nyolc kulcskompetencia között szerepel a „szociális és állampolgári kompetencia”, illetve a kiemelt fejlesztési, nevelési célok közül kettő is erre a területre fókuszál („állampolgárságra, demokráciára nevelés”; „felelősségvállalás másokért, önkéntesség”), ez még semmilyen biztosítékot nem jelent arra nézve, hogy ezek a feladatok érdemben realizálódnának a közoktatás gyakorlatában. Ehhez ugyanis egy olyan összetett feltételrendszernek kellene teljesülnie, amely a jelenlegi törvényi szabályozás és közoktatási gyakorlat kontextusában erősen illuzórikus.⁷

Illuzórikus ugyanis, hogy egy olyan iskolai közegben neveljék demokráciára, aktív állampolgárságra a gyerekeket, fiatalokat,

- ahol partneri kapcsolat helyett állandósult frontvonal húzódik a tanárok és a diákság között (nem véletlenül mondanak a diákok rendre olyan hasonlatokat az iskolára, mint pl. börtön, zárka, zárda, laktanya, rabszolgatartó ültetvény, elmeógyógyintézet, koncentrációs tábor),⁸
- ahol még mindig a tanárok és a tankönyvek minden tudás forrásai, és ahol a pedagógus jellemzően frontális módon, érdemi interakció nélkül, „adja le” a

⁵ CSÁKÓ 2011, 105–106.

⁶ GÁTI 2010, 15.

⁷ A hazai közoktatási gyakorlatról – az általam ismert empirikus kutatások, illetve eredményesség-mérések mellett – elsősorban saját szubjektív tapasztalataim és szakmai diskurzusközösségem tapasztalatai alapján alkotok képet. A levelező tanárképzésben való rendszeres részvétel, a teljes tantestületi továbbképzések, a különböző közoktatási uniós projektekben való szakmai tevékenységek, a tanítási gyakorlatok hospitálása, saját empirikus kutatásaim, egyes önkéntes tevékenységeim, sőt természetesen szülői státuszom is hozzásegít e kép kialakításához, formálásához.

⁸ A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének *Pedagógia alulnézetből* c. kutatásából kirajzolódó felszínes, személytelen, aszimmetrikus tanár-diák viszonyban a pedagógus a hatalmat büntetéssel fenntartani próbáló aktív fél, a tanuló pedig csupán passzív elszenvedője a folyamatnak. Az érintett kutatásban a megkérdezett diákok többsége az *Iskola olyan, mint* kezdetű mondatot a *börtön* szóval fejezte be. KOVÁCSNÉ 2007. A Szabó László Tamás által vezetett, 3 megyére kiterjedő, 16 középiskolát érintő OTKA-kutatás metaforaalkotási feladatában a diákok egynegyede jellemezte az iskolát olyan hasonlattal, amelyet a kutatók a „börtön” kategóriájába soroltak (lásd az általam felsorolt hasonlatokat). FENYŐ 2007.

tananyagot, miközben diákjai – a számonkéréseket leszámítva – nagyrészt passzívan mulatják idejüket,⁹

- ahol a tudás nem válik kompetenciává, hanem javarészt dekontextualizált (szituációfüggetlen) „iskolás tudás” marad,¹⁰
- ahol a kérdéseket szinte kizárólag a tanárok teszik fel, és ahol a kérdéseknek, feladatoknak jellemzően egyféle megoldásuk lehet, amelyhez egyetlen vágányon lehet eljutni,
- ahol a pedagógusok sem tartalmilag, sem módszertanilag nincsenek felkészülve a nyitott kérdések alkalmazására és az eltérő vélemények ütköztetésére,
- ahol nem kíváncsiak, vagy nem őszintén kíváncsiak a diákok véleményére („Ha valakinek kérdése van, az óra végén felteheti.”),
- ahol a diákok nem kerülnek érdemi választási vagy döntési helyzetbe,
- ahol a fontos, de érzékeny társadalmi kérdéseket tabuként kezelik,¹¹
- ahol a verseny és az együttműködés jellemzően egymást kizáró fogalmak,¹²
- ahol az iskola életét meghatározó döntésekbe a diákoknak nincs érdemi beleszólásuk, és ahol a diákönkormányzatok nagy része tanári kontroll alatt áll.¹³

Gondoljunk csak bele! Egy olyan közoktatási rendszerben, ahol a középiskolások kevesebb mint harmada választhatja titkos szavazással képviselőit, és ahol minden ötödik esetben az osztályfőnökök közvetlenül manipulálják a szavazási eredményt, ott nemcsak a törvény adta demokratikus jogok sérülnek, hanem a diákok olyan viszonyokat kódolnak demokratikusként (hiszen diákönkormányzat jön létre általa), amelyek korántsem demokratikusak.¹⁴

Azok a fiatalok, akik a fentiek ellenére valamilyen (családi, iskolai, civil vagy kortárs) szocializációs hatás folytán mégis képesek felismerni a demokratikus állampolgári alapelveket és értékeket, illetve birtokában vannak az olyan praktikus ismereteknek, amelyek segítségével részt tudnának venni a társadalmi felelősségvállalásban, és ki tudnának állni saját és mások jogaiért, sok esetben kiszolgáltatott helyzetük tudatában mégsem gyakorolják jogaikat. Ehhez kapcsolódóan szeretnék megosztani egy személyes történetet, amely véleményem szerint tökéletesen szimbolizálja ezt a helyzetet.

⁹ Lásd többek között: KERBER–VARGA 2009; LANNERT–NAGY 2006.

¹⁰ Lásd többek között: KNAUSZ 2010; B. NÉMETH 2002; KOROM 2002.

¹¹ Lásd többek között: KALOCSAI 2012; GÁTI 2010.

¹² Bár a nemzetközi pedagógiában egyre népszerűbb a *coopetition* (versengve együttműködni, együttműködve versenyezni) kifejezés, a kutatási adatok azt mutatják, hogy a magyar iskolákban sokkal inkább a versenyeztetésen van a hangsúly, és ha a tanárok ösztönzik is a kooperációt, annak lényege nem az együtt végzett tevékenység, a problémák közös megoldása, hanem a többiekkel szembeni szabályos magatartás, a helyes viselkedés elsajátítása, begyakorlása. GÁTI 2010, 14.

¹³ CSÁKÓ 2011, 108–109.

¹⁴ Uo.

Egy fiú, aki „tudja a jogait”

A történet főszereplőjét nevezzük Gabinak. Gabi egy 16 éves roma fiú, aki lakásotthonban él. Mivel nevelőapja (édesanyja tudtával) kétéves korától kezdve folyamatosan bántalmazta, ezért 15 évesen önszántából elhagyta családját, és gyermekvédelmi gondoskodásba kérte magát. Azóta nem találkozott sem édesanyjával, sem a családja többi tagjával. Bár Gabinak komoly hiányosságai vannak mind a tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges kulcskompetenciák, mind a szociális kompetenciák terén, az általa választott szakiskolában keményen és szorgalmasan tanul, igyekszik behozni lemaradásait, szakmát, majd érettségit szeretne szerezni. A szakmája iránt különösen motivált, konkrét tervei vannak későbbi pályájával kapcsolatban. Diák-önkormányzati képviselő, megyei delegáltként résztvevője volt a 2014. novemberi Országos Diákszékes Diákszékesnek. Gabi az iskolában és az iskolán kívül is szabálykövető (néha túlzott mértékben és kritikátlanul), rendszeresen a szabályok betartására inti a környezetét (főleg a kisebb gyerekeket), amióta ismerem, nincsenek káros szenvedélyei, sőt a lakásotthoni csoportjában élőkkel folyamatosan konfrontálódik az éppen aktuális deviáns viselkedések (pl. alkohol- és drogfogyasztás, lopások, szökések) miatt.

2014 júniusa óta ismerem Gabit, az egyik önkéntes feladatvállalásom kapcsán heti rendszerességgel találkozom vele. Közben abba a szerencsés helyzetbe kerültem, hogy negyedmagammal csoportvezető lehettem egy nemzetközi projektben, amelybe Gabit is lehetőségem volt bevonni. Az öt hónapon át tartó program keretében helyi középiskolás fiatalokkal gondolkodtunk együtt különböző társadalmi problémákról, ember- és gyermekjogi kérdésekről. A közös munkánk zárásaként három napot Budapesten töltöttünk, ahol találkozhattunk és tapasztalatot cserélhettünk a projektben részt vevő budapesti és német diákokkal.

A fővárosi találkozó utolsó akkordjaként egy professzionális vitaszínházra¹⁵ került sor, amelynek egyik témája a jogainkért és az igazságért való kiállás volt. „Az igazságért mindig ki kell állnunk, vagy vannak olyan helyzetek, amikor jobb, ha csöndben maradunk?” – hangzott az egyik kérdés. A diákok nagy része határozottan elzárkózott attól, hogy csöndben maradjon egy olyan helyzetben, amikor az igazságérzete csorbát szenved. Gabi is a „kiállók” táborához csatlakozott, én viszont a „csöndben maradók-nál” ültem. Érvként elmeséltem egy személyes történetet, amelyben az idős édesapámat érte durva atrocitás egy ügyeletes orvos felől. Elmondtam, miért éreztem úgy, hogy abban a kiszolgáltatott helyzetben „csöndben kellett maradnom”, de azt is elmondtam, hogy másnap feljelentést tettem a rendőrségen az orvos ellen, majd egy másfél éven keresztül át húzódó orvosi kamarai eljárásban felelősségre vonattam az orvost a tettei-

¹⁵ A vitaszínház egy olyan kortárs művészeti forma, amelyben a néző-résztvevők interaktív vita formájában a közvéleményt foglalkoztató, fontos társadalmi kérdéseket járnak körül. A vitaszínházban a nézőtér két, egymással szemben lévő részre oszlik. A színészek és a moderátor(ok) jelenetekkel és ezekhez kapcsolódóan társadalmat megosztó kérdésekkel provokálják a nézőket, akik aszerint foglalnak helyet a nézőtér két oldalán, hogy melyik táborral értenek egyet. Ezt követően moderált vita indul, melyben az elhangzó érvek alapján bárki megváltoztathatja a véleményét, és átülhet a nézőtér másik oldalára. A vitaszínház azáltal, hogy feszegeti komfortzónánk határait és új megvilágításba helyezi elözetes vélekedéseinket, egyben érzékenyít, és társadalmi felelősségvállalásra tanít bennünket.

ért. Ez a történet most csak azért érdekes, mert a vitaszínház napján egy nagyon hasonló eset történt Gabival.

Már ebéd után szólt nekem Gabi, hogy zsibbadnak a kézfejei, és rosszul érzi magát. Én akkor a stressznek tudtam be a dolgot, mivel a fiú egész nap a figyelem központjában volt (mindenbe aktívan bekapcsolódott, sokat szerepelt, illetve több felnőtt résztvevő is pozitív kontextusban példálózott velem, amivel újra és újra a figyelem fókuszába került). Csak később derült ki, hogy nagy valószínűséggel az ebédszünetben elfogyasztott három kávé okozhatta a rosszullétét (elmondása alapján egy tanárnővel beszélgetett az ebédszünetben, és annyira belemerült a témába, hogy fel sem tűnt neki, hogy közben három kávé is megivott, annak ellenére, hogy soha nem szokott kávézni; rontotta a helyzetet, hogy mindez éhgyomorra történt, mivel előző nap annyira teleette magát, hogy aznap szinte semmit nem tudott enni). A vonaton már nagyon aggasztott Gabi állapota, ugyanis a kézfejein kívül a nyelve is elkezdett zsibbadni, szédült és hányingere volt. Este az állomásról autóval egészen a lakásotthonig vittem, és kértem, hogy semmiképpen ne feküdjön le ilyen állapotban, hanem hívasson mentőt vagy orvost a nevelővel, ha nem múlik el a rosszulléte.

Másnap reggel felhívtam Gabit, hogy érdeklődjek felőle. Kiderült, hogy az éjszakás nevelő kihívta a mentőket, de a mentőorvos nem vizsgálta meg, hanem közölte, hogy ez az eset az orvosi ügyeletre tartozik. Mindeközben kioktatta a nevelőt, hogy ezzel feltartja a mentők munkáját, és biztos csak azért hívta ki őket, hogy éjszakára megszabaduljon egy problémás gyerektől, és kevesebbet keljen dolgoznia. Mivel Gabi állapota nem javult, a nevelő kihívta az orvosi ügyeletet. Az ügyeletes orvos másodmagával (a sofőrével vagy az asszisztensével) érkezett. Azzal állított be a lakásotthonba, hogy „már megint egy drogos cigánygyerekhez hívták ki”. A nevelő mondta az orvosnak, hogy Gabi nem drogozott, soha nem drogozik, de az orvos nem vizsgálta meg, hanem folyamatos rasszista megjegyzésekkel illette a gyereket. Olyanokat mondott például, hogy a cigányok 400 éve élőködnek a magyarokon, és Gabi is majd segélyből fog élni, és már most zárt intézetbe kellene őt küldeni. A lakásotthon nappalijában a nevelőn kívül még két tizenéves gyerek volt jelen, az egyik próbálta védeni Gabit, mire az orvos azt mondta neki, hogy „te meg kussoljál!”. Gabi próbálta elmondani, hogy ő nem drogozik, diákönkormányzati képviselő, és éppen most érkezett vissza egy budapesti konferenciáról, ahol pont ilyen emberi jogi igazságtalanságokról volt szó. Az orvos erre csak annyit mondott, hogy „azzal kitörölheted a seggedet!” Az orvos anélkül távozott, hogy megvizsgálta volna a gyereket, viszont kiállított és otthagytott egy orvosi jelentést, amelyben szerepelt Gabi vizsgálati eredménye (vérnyomás- és pulzusértéke is), továbbá az, hogy „hetek óta ismeretlen eredetű drogot fogyaszt”. A gyerek aláírásának helyén az orvos írta (hamisította?) alá Gabi monogramját. A nevelő azon kívül, hogy próbálta megértetni az orvossal, hogy a gyerek nem drogozik, nem lépett fel a rasszista orvossal szemben.

Mivel még másnapra sem volt jobban Gabi, ezért a reggelre érkező nevelő elvitte a gyermekórházba, ahol egy órát várakoztatták őket, de ott sem vizsgálták meg. Azzal küldték el őket, hogy körzetileg nem oda tartozik a fiú, úgyhogy menjenek a háziorvoshoz. Aznap délután Gabi elment a háziorvoshoz, aki a panaszok és az előzmények alapján arra jutott, hogy valószínűleg koffeinmérgezés lehetett a háttérben. Aznap estére Gabi már jobban lett, de nagyon bántották az őt ért igazságtalanságok. Azt mondta,

mindenképpen tenni akar valamit, hogy az orvost felelősségre vonják a viselkedéséért. Javasoltam neki, hogy írjon le mindent úgy, ahogy történt, mi pedig a fent említett csoportvezető társaimmal közösen átgondoljuk, mi a teendő ebben az esetben. Az egyik csoportvezető társam azonnal egyeztetett egy időpontot az Egyenlő Bánásmód Hatóság (EBH) helyi jogi képviselőjével, én pedig felhívtam a lakásotthon csoportvezető nevelőjét és az intézmény szakmai vezetőjét, hogy megkérdezzem, milyen lépéseket tettek az ügyben. Amikor kiderült, hogy semmit nem reagáltak az esetre, jeleztem, hogy Gabinak már egyeztetett időpontja van az EBH-nál, úgyhogy javasom, hogy legalább az orvos munkáltatójánál tegyenek panaszt. A szakmai vezető egy percen belül felhívta Gabit (azért tudom, mert éppen mellettem ült a fiú), és kioktatta, hogy hogy képzelet az az egészség, és hogy a gyámja nélkül nem hozhat ilyen döntést. Gabi dühösen azt válaszolta, hogy rosszul esik neki, hogy diák-önkormányzati képviselőként mindig ki kell állnia a lakásotthoni gyerekek jogaiért, de ha őt éri sérelem, akkor nem állhat ki magért, és érte sem áll ki senki. A lakásotthoni csoport vezetőjével is többször beszéltem, ő mindig arra jutott, hogy „szegény mentősöket, orvosokat is meg lehet érteni, mert rendszeresen a lakásotthonos drogos gyerekekhez kell kijárniuk, és emiatt nem tudnak ellátni más sürgős eseteket”, illetve arra, hogy „szegény gyámnak így is elég baja van az ötven gyerekével, nincs hétvégéje, nincs semmi szabadideje, mert mindig rendőrségi és bírósági ügyekkel kell foglalkoznia”. Bár az EBH rajtunk keresztül felvilágosította Gabit, hogy nem szükséges a gyámja hozzájárulása ahhoz, hogy bejelentést tegyen az orvos ellen, azonban a fiú akkor már nem akart kiállni az ügyéért. Lebeszéltek. Szomorúan elnézést kért tőlünk, hogy ne haragudjunk, amiért cserbenhagyott minket. Úgy viselkedett, mint aki nem érti, hogy nem rólunk szól a dolog, hanem róla, a nap mint nap hasonló helyzetbe kerülő társairól, és az intézményéről, aki nem áll ki neveltjei mellett. Persze Gabi mindent értett, csak éppen félt a következményektől, az esetleges hátrányoktól, atrocitásoktól, attól, hogy elveszítheti kemény munkával elért „jó gyerek” pozícióját. Kiszolgáltatottságát jól szemlélteti a szakmai vezető fenyegetőzése: ha a fiú bejelentést tesz az orvos ellen, akkor legközelebb majd nem fog kijönni az ügyelet a lakásotthonba, és gyerekek fognak Gabi miatt meghalni.

Gabinak az alapvető emberi jogai sérültek (az egészségügyi ellátáshoz való joga és az emberi méltósághoz való joga), és ő ezt pontosan tudja, de olyan függőségi helyzetben él, amelyben nem akar (nem tud) érvényt szerezni a jogainak, inkább „csöndben marad”.

Lehet-e védőpajzs a közoktatás?

A nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy a fiatalok Európa-szerte hiányolják, hogy nem szólhatnak bele a döntésekbe. A magyar fiatalok 90%-a például úgy gondolja, hogy aktívabb állampolgár lenne, ha megkérdeznék és meghallgatnák a véleményét.¹⁶ Ezek az adatok azonban semmit nem árulnak el arról, hogy mit is jelent számukra az aktivitás és a döntésekbe való beleszólás, illetve arról sem, hogy a megkérdezés és meghallgatás mellett milyen feltételeknek kellene még teljesülnie ahhoz, hogy a fiatalok valóban el akarják mondani a véleményüket. A fenti történet Gabija például diák-önkormányzati képviselőként kifejezetten lelkes és aktív. Megkérdezik és

¹⁶ GATI 2010, 13.

meghallgatják a véleményét, és ő ki is járja például a jobb minőségű ételt vagy a rendszeres filmklubot a lakásotthonokban élő gyerekek számára. Ahhoz azonban, hogy ezeknél szenzitívebb esetekben is szót merjen emelni, a diák-önkormányzat által biztosított látszatdemokrácia nem elegendő. Ehhez valódi demokratikus élettérre, kölcsönös bizalomra és szolidaritásra lenne szükség, ahol a gyerekek, fiatalok érdemben gyakorolhatják a jogaikat és a kötelességeiket.

Minden demokratikus állam iskolájának ilyen helynek kellene lennie. *Az Európa Tanács chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésről és az emberi jogi nevelésről* az oktatási intézményeknek kiemelkedő szerepet tulajdonít a demokrácia, az emberi jogok és a törvényesség elterjesztése, illetve az emberi jogok sérelmének megelőzése területén. A hazánk által is elfogadott charta szerint az oktatásnak védőpajzsként kellene szolgálnia az erőszak, a rasszizmus, a szélsőségek, az idegengyűlölet, a diszkrimináció és az intolerancia ellen, mégpedig oly módon, hogy nem csupán ismeretekkel és rálátással vértetzi fel a diákokat, hanem társadalmi aktivitásra is ösztönzi őket.¹⁷ „Ehhez a tagállamoknak minden oktatási intézményben támogatniuk kell a demokratikus irányítást, mint önmagában kívánatos és hasznos irányítási módszert, továbbá mint a demokrácia megtanulásának és megtapasztalásának, valamint az emberi jogok tiszteletben tartásának gyakorlati eszközét. Megfelelő eszközökkel ösztönözniük kell, és elő kell segíteniük a diákok, az oktatási személyzet és az érdekelt felek, többek között a szülők aktív részvételét az oktatási intézmények irányításában.”¹⁸

Az iskolákban zajló demokratikus állampolgári és emberi jogi nevelés tehát elsősorban nem a tantervi szinten megjelenő tartalmakat jelenti, hanem sokkal inkább az oktatási intézmények komplex világának nevelő hatását, amely struktúrájában, szemléletében, módszereiben demokratikus, és ezáltal mintát és gyakorlati tapasztalatot nyújt a demokratikus közösségben való élethez.

Ahhoz, hogy a magyar iskola ilyen hely lehessen, radikális (és végigvitt) oktatási reformra lenne szükség, amelynek alkotóelemei a következők:

- olyan, együttműködésen és a diákok aktivitásán alapuló metodika, ahol a tanárok és a tanulók egymás kölcsönösen érdekelt partnerei az egész tanítási-tanulási folyamatban (a tervezéstől kezdve egészen az értékelésig);
- diákok által választott vezetőkkel koordinált, az iskola életét érintő kérdésekben döntési hatáskörrel rendelkező, valódi diákönkormányzat;¹⁹
- a szolidaritás, a társadalmi igazságosság és felelősségvállalás témájának és gyakorlatának érdemi megjelenése a kurrikuláris és extrakurrikuláris tartalmakban;
- a civil szervezetek oktatásban/nevelésben betöltött szerepének elismerése és kiaknázása.

¹⁷ EURÓPA TANÁCS 2010, 3–10.

¹⁸ EURÓPA TANÁCS 2010, 12.

¹⁹ Fóti Péter a diák-önkormányzati rendszer alapvetően hibás voltára hívja fel a figyelmet. Javaslatára szerint csupán egy, a summerhilli modellhez hasonló, megosztott felelősségű tanár-diák önkormányzat érheti el, hogy a diákok valóban felelős állampolgárokká váljanak (FÓTI 2011).

Azonban ilyen közoktatás (sőt ilyen oktatási reformkezdeményezés is) csak érett demokráciában képzelhető el. Ennek hiányában csupán a közoktatás alternatívájaként jelenhetnek meg ilyen iskolák, amelyek hatásai makrotársadalmi szinten nem igazán válnak érzékelhetővé (hacsak ki nem „termelnek” egy új, vezető politikugenerációt).

A fentieket figyelembe véve különösen fontos kérdés, hogy az oktatási rendszerünk felismeri- és kiaknázza-e a civil (nem-kormányzati) szektorban rejlő potenciált. A működésükben demokráciát gyakorló, demokratikus értékeket képviselő és közvetítő civil szervezetek közvetlen és közvetett hatása ugyanis meghatározó lehet az állampolgári és emberi jogi nevelés terén. Jelenleg is számos kapcsolódási pont van a közoktatás és a civil szféra között. Első körben érdemes lenne tudatosítani és pedagógiai reflexió tárgyává tenni, hogy mindezek hozzájárulnak/hozzájárulhatnak az alaptantervünkbe foglalt kiemelt fejlesztési célokhoz. Második körben be kellene látni, hogy jelenleg ezeket a kiemelt fejlesztési célokat külső (civil) segítség nélkül az iskola nemcsak hogy nem képes ellátni, hanem determináltságából adódóan még kontraproduktív is ezen a téren. Harmadik körben pedig minél szélesebbre kellene nyitni az iskola kapuit a különböző demokratikus civil szervezetek, kezdeményezések előtt – sokkal szélesebbre, mint az osztályfőnöki órák teremajtói. Ezáltal az iskolában érdemben megjelenhetne a való világ (azaz a mikro- és makrotársadalmi, illetve globális problémák), a nyitottság, az aktivitás, a szolidaritás, a társadalmi igazságosság igénye, az emberi jogi kérdések, mások és más kultúrák tisztelete, a politikai érdeklődés, a másokért való felelősségvállalás, az önkéntesség, a kritikai gondolkodás, a közösségfejlesztés, a partnerség, az együttműködési készségek, a vitakultúra és az interkulturalitás.

Dilemmák az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban

Knausz Imre *Műveltség és demokrácia* című tanulmányát azzal zárja, miszerint az iskola hagyományos műveltségközvetítő funkciója kevésbé valósulhat meg, amennyiben nem kerül sor az ifjúság társadalmi problémákkal való gyakorlati szembesítésére. Valódi társadalmi tapasztalat hiányában ugyanis a fogyasztói világ fiataljai számára nem válik világossá, hogy az iskolában tanított tananyagra, az iskola által közvetíteni kívánt műveltségre miért is van szükség. A valósággal való szembesítés által azonban létjogosultságot nyer a hagyományos műveltség, hiszen az aktív, felelős állampolgári létezés szükséges, 1) hogy képesek legyünk gondolkodni a társadalmi problémák okairól, 2) hogy rendelkezünk egy közös nyelvvel, amely segítségével nemzeti szinten tudunk kommunikálni a problémákról, illetve 3) annak ismerete, hogy van alternatíva, azaz lehet másként is élni. „Különösen fontos ebből a szempontból az önkéntes segítő munka, amelynek révén [a diákok] megtapasztalhatják, hogy lehet és szükséges is tenni azért, hogy jobb legyen a világ.”²⁰

Az önkéntesség fontosságát az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra vonatkozó európai referenciakeret is hangsúlyozza. A dokumentumban az állampolgársági kompetenciák között jelenik meg – mint kialakítandó attitűd – az „érdeklődés az önkéntes állampolgári szerepvállalás iránt, a társadalmi sokszínűség és a társadalmi kohézió támogatása”.²¹ Hazánk hatályos Nemzeti alaptantervében pedig a

²⁰ KNAUSZ 2010, 87.

²¹ KEY COMPETENCES 2004, 17.

pedagógiai folyamat egészét átható fejlesztési célok között szerepel a másokért való felelősségvállalásra és az önkéntességre nevelés. „A NAT (...) célul tűzi ki a hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenység, segítő magatartás kialakítását a tanulóknak úgy, hogy saját élményű tanuláson keresztül ismerik meg ezeknek a csoportoknak a sajátos igényeit, élethelyzetét. A segítő magatartás számos olyan képességet igényel és fejleszt is egyúttal (együttérzés, együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és -megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári létehez.”²²

Az önkéntességre és a másokért való felelősségvállalásra nevelés eszközeként rendelkezte el a 2011-es köznevelési törvény az 50 órás iskolai közösségi szolgálatot, amely a 2012/13-as tanévben indult el, és amelynek teljesítését 2016-tól kezdődően igazolni kell az érettségi bizonyítvány kiadásához.²³ Hazánk az egyetlen olyan európai ország, ahol a közösségi szolgálat rendszerszinten kötelezővé vált (bár 2012-ben Hollandiában – egy többéves kutatási, előkészítési és értékelési szakaszt követően – szintén országos szinten bevezették, azonban 2013-ban visszavonták annak kötelező jellegét). A nálunk hatályos rendelkezést szakmai konzultáció nélküli, előkészítetlen bevezetése, illetve kötelező jellege miatt kezdettől fogva szakmai kritikák érik. Nemzetközi viszonylatban is vegyes a kötelező közösségi szolgálat megítélése, bár a közvélemény jellemzően elfogadó és támogató ezen a téren, a hatásvizsgálatok azonban vegyes képet mutatnak.²⁴

A hazai törvényi rendelkezés kétségkívül elvitathatatlan érdeme (vagy inkább pozitív velejárója), hogy út nyílik általa a közoktatás és a civil szféra szélesebb körű és szorosabb összekapcsolódására, ami lehetőséget teremt arra, hogy a társadalmi valóság beszívárogjon az iskola dekontextualizált világába, és hatást gyakoroljon a résztvevők értékeire, attitűdjeire (ha máshogy nem is, de rejtett tantervi szinten biztosan). Ahhoz azonban, hogy mindez egy tudatos pedagógiai koncepció részévé válhasson, először is érdemes megfontolni az egyesült államokbeli National Youth Leadership Council erre vonatkozó sztenderdjét. E dokumentum szerint a minőségi iskolai közösségi szolgálat:

- értelmes és az egyén számára releváns szolgálat;
- tudatosan alkalmazott, tantervhez kapcsolódó (a tanítási célokkal és/vagy tartalmakkal összhangban álló) tanítási stratégia;
- folyamatos reflexiót, önreflexiót igénylő tevékenység;
- elősegíti a sokszínűség elfogadását és a résztvevők közötti kölcsönös tiszteletet;
- aktív részvételt biztosít a fiatalok számára a folyamat egészében (a tervezéstől kezdve, a megvalósításon keresztül, egészen az értékelésig);
- együttműködésen alapuló, a résztvevők számára kölcsönösen hasznos partneri viszonyt jelent;
- magába foglalja a saját fejlődés folyamatos nyomon követését és értékelését;

²² 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, 10643.

²³ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, 4. § (13), 6. § (4), Részletes indoklás a 6. §-hoz, 97. § (2); A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 45., 133. § (1)–(9).

²⁴ ANHEIER 2014, 47–48.

- illetve elegendő időtartamú és intenzitású ahhoz, hogy valós közösségi igényeket elégítsen ki, és elérje a kitűzött pedagógiai célokat.²⁵

Bár kétségesnek tartom, hogy ezek a szempontok érvényesülhetnek egy olyan közoktatási rendszerben, amelyben a fiatalok aktív, demokratikus állampolgárságra nevelése – a korábban általam felsorolt jellemzők fényében – csupán illuzorikus cél, az alábbiakban mégis igyekszem összegyűjteni azokat a tényezőket, amelyek mentén érdemes lehet újragondolni a kötelező iskolai közösségi szolgálat koncepcióját. Előtte azonban szeretném hangsúlyozni, hogy maximálisan egyetértek az Országos Diákszékhely 2014. november 23-i állásfoglalásával, amelyben a fiatalok az iskolai közösségi szolgálat kötelezőségének megszüntetését és jutalmazás-rendszerű átalakítását javasolják, illetve kérik az erre vonatkozó jelenlegi szabályozás felülvizsgálatát, a gyakorlatban tapasztalt problémák orvoslását és a hibák kijavítását.²⁶

Az itt összegyűjtött problémafókuszok és teendők nagy része nem csupán a kötelező, hanem az általam támogatott, jutalmazásos rendszerű, önkéntes jellegű iskolai közösségi szolgálati tevékenységekre is vonatkozik.²⁷

1. Mindenekelőtt fontos az önkéntes és a kötelező iskolai közösségi szolgálat nemzetközi tapasztalatainak és az ezekre vonatkozó kutatási eredményeknek az összegyűjtése; hazai mintán reprezentatív, kevert módszerű vizsgálatok, hatásvizsgálatok végzése, problémafókuszált esettanulmányok készítése; illetve a magyarországi előzmények alapos feltárása, megismerése és a tapasztalatok konstruktív felhasználása. Jelentős hazai előzménynek számít például a jezsuiták szeretetszolgálati programja, a piaristák Tevékeny Szeretet Iskolája (TESZI), a Waldorf iskolák szociális gyakorlati rendszere vagy a nálunk is sokéves múlttal rendelkező Nemzetközi Érettségi Program (International Baccalureate, IB) 40 órás közösségi szolgálata.
2. Elengedhetetlen az iskolai közösségi szolgálat pontos célmeghatározása, a pedagógiai és a társadalmi célok, a tartalmak és a módszerek összehangolása makro- és mikrotársadalmi szinten. Mindehhez országosan és lokálisan közös gondolkodás, érdemi párbeszéd szükséges az érintett partnerek között (oktatásirányítók, pedagógusok, diákok, szülők, pedagógiai szakemberek, civil szervezetek, potenciális befogadó intézmények, segítő tevékenységek terén jó gyakorlatokkal rendelkező szervezetek). Szintén alapvető lépés a tantervi és tanterven kívüli illeszkedések átgondolása, tényleges megvalósítása. A mintaértékű extrakurrikuláris példák leírása hasznos lehet azok tudatosítása és megosztása céljából.
3. A közösségi szolgálati tevékenységek terén kiemelten fontos kritérium, hogy az oktatási intézmények a diákok számára a valódi feladatválasztás lehetőségét biztosító együttműködési hálózatot alakítsanak ki, és hogy ezáltal olyan értelmes,

²⁵ *Service-Learning Standards*, 2008.

²⁶ ORSZÁGOS DIÁKSZÉKHELY, 2014.

²⁷ Jutalmazásos rendszeren különböző megoldási lehetőségeket értek, mint például érettségi/felvételi pluszpontok, hivatalos tanúsítvány, meghatározott tanórák látogatásának „kiváltása”, előny egyes munkakörökre való jelentkezés esetén stb.

hasznos tevékenységeket kínáljanak tanulóiknak, amelyek valós közösségi igényeket elégítenek ki, és mindeközben a kitűzött pedagógiai célokat is elérik. A nemzetközi és a hazai tapasztalatok azt mutatják, hogy a hatékonyság érdekében az akciójellegű tevékenységek helyett a huzamosabb ideig tartó, rendszeres feladatvállalás preferálása és a diákok ilyen irányú motiválása ajánlott. Elengedhetetlenül szükséges a közösségi szolgálat határainak konkretizálása, például a tanárok által erőltetett iskolán belüli „társadalmi munkák” vagy a valódi aktivitást nélkülöző feladatok kiszűrése. A magyarországi katasztrófavédelem például teljesen sajátos módon értelmezi az 50 órás iskolai közösségi szolgálatot. Bár a hivatalos közleményekben rendre szerepelnek valódi közösségi szolgálati tevékenységek, az érintettek beszámolóí alapján azonban a diákok nagy része a katasztrófavédelemnél teljesített 50 óra egészét (az intézménylátogatásokat leszámítva) előadások meghallgatásával tölti. Állampolgári nevelés szempontjából ez természetesen nagyon hasznos lehet, azonban nem számít közösségi szolgálat végzésének.

4. A konkrét közösségi szolgálati tevékenységeken túl (fejlesztési és motivációs szempontból egyaránt) fontos lenne a diákok aktív bevonása az egész folyamatba, nevezetesen a tervezési és szervezési feladatokba, a befogadó intézményi kapcsolati hálózat alakításába, a közösségi szolgálat intézményen belüli és kívüli kommunikálásába, a folyamat értékelésébe, illetve az „utánpótlás-nevelésbe”.
5. A lakóhelyüktől eltérő településre járó gyerekek számára halmozott nehézséget jelenthet az iskolai közösségi szolgálat teljesítése. A „bejárós” gyerekek jelentős része csak hétfégenként, a lakóhelyén tud közösségi szolgálatot végezni (amire a törvényi rendelet lehetőséget is ad). Azonban ez egyrészt leszűkíti a feladatválasztás lehetőségét, másrészt ennek a megszervezésében az iskola jellemzően nem tud segítséget nyújtani, harmadrészt pedig (amit az iskolák leginkább nehezményeznek) a feladatvégzés ellenőrzése is problémásabbá válik. Mindezek miatt az oktatási intézményeknek kiemelt figyelmet kell szentelniük a bejárós gyerekek nehézségeinek a csökkentésére.
6. A közösségi szolgálat végzése során különböző költségek is felmerülhetnek. Talán a legjellemzőbb ezek közül a bérlettel nem rendelkező diákok tömegközlekedési díja, de számos befogadó intézmény esetében egyéb költségek is szóba jöhetnek, mint például biztosítás, védőfelszerelés, munkaruha, fizetős orvosi vizsgálat stb. Az iskoláknak figyelembe kell venniük ezt a problémát, és szükség esetén alternatív szolgálati lehetőségekkel és/vagy intézményi támogatási rendszer kialakításával reagálniuk kell rá.
7. Általános problémát jelent a közösségi szolgálat napi 1–3 órában minimalizált és maximalizált időkerete.²⁸ Országosan gyakori jelenség az alkalmanként 3 órát meghaladó közösségi szolgálat végzése (különösen az akciójellegű programok, sportrendezvények és táboroztatások esetén). Az ilyen esetekben az érintett fel-

²⁸ „A közösségi szolgálat helyszínén a szolgálattal érintett személy segítése alkalmanként legkevesebb egy, legfeljebb háromórás időkeretben végezhető.” – A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 45., 133. § (7).

nőtt résztvevők vagy több napra osztják el papíron a tevékenységet, vagy más (nem valós) tevékenységeket számolnak el más-más napokon. Az ilyen kollektív csalások azonban igen komoly negatív rejtett tantervi hatással bírnak. Mindenképpen szükséges lenne a törvényi rendelkezés vonatkozó részének fölülvizsgálata és egy kiegészítő, az egyedi esetek mérlegelésére lehetőséget adó passzus beiktatása (különös tekintettel a hétfégi és iskolaszünetekben történő közösségi szolgálatra vonatkozóan).²⁹

8. Akár kötelező, akár önkéntes iskolai közösségi szolgálatról van szó, az intézményi koordinálást végző pedagógus, pedagógusok munkáját lényeges valamilyen módon hivatalossá tenni, illetve elismerni (például óraszám-beszámítással). A közösségi szolgálat koordinálását, érdemi segítségét a nyári szünidőben is biztosítani kell, mivel sok diák ekkor teljesíti a kötelező órák nagy részét. Ennek elsősorban időegyeztetési okai vannak, mint például az iskolaidő és a befogadó intézmények nyitvatartásának körülbelüli egybeesése, a magánórák, sportfoglalkozások és egyéb tanórán kívüli elfoglaltságok időigényessége vagy éppen az őszi, téli hónapokban a korai sötétedés miatti indokolt vagy indokolatlan aggodalmak.
9. A közösségi szolgálatot teljesítő diákokat nagy számban fogadó intézményekben hosszú távon szükségessé válik a folyamatos érdemi koordináció biztosítása (humán erőforrás-átcsoportosítással vagy új munkakör létrehozásával).
10. A korábban „önkéntesekhez szokott” civil szervezetek esetében sor kell, hogy kerüljön annak tudatosítására, hogy az önkéntesség és a kötelező iskolai közösségi szolgálat más célokkal jár, ezért másfajta felkészülést igényel a kétfajta célcsoport koordinálása, támogatása. Emellett arra is fel kell készülniük, hogy mivel a kétfajta szolgálathoz másfajta motivációk társulnak/társulhatnak, így a kötelező szolgálatot teljesítő diákok hozzáállása, megbízhatósága, feladatvégzésének színvonala esetleg elmaradhat az önkéntesekétől.
11. Meg kell szüntetni az érettségit adó és érettségit nem adó intézmények megkülönböztetését a demokratikus állampolgári nevelésre vonatkozó oktatáspolitikai intézkedések terén. Minden középfokú iskolatípusban hasonló tantervi és extrakurrikuláris lehetőségeket kell biztosítani az aktív demokratikus állampolgárságra és társadalmi felelősségvállalásra nevelésre, illetve a minőségi iskolai közösségi szolgálat végzésére.
12. Szükséges és elodázhatatlan az iskolai közösségi szolgálattal (ezen keresztül a társadalmi szolidaritással és aktív felelősségvállalással) kapcsolatos gyakorlatorientált tanártovábbképzések fejlesztése, és azok központi vagy pályázati forrásból való biztosítása a pedagógusok (lehetőleg egész tantestületek) számára.
13. A pedagógusképzésben szintén halaszthatatlan, hogy minden egyes szakon kerüljön bevezetésre olyan kötelező, gyakorlatorientált pedagógiai szeminárium, amely a demokratikus állampolgári nevelés, a társadalmi szolidaritás és aktív felelősségvállalás előmozdítását szolgálja. Mivel ez a terület az iskolákban egyrészt diszciplinántól független, kiemelt tantervi fejlesztési célként, illetve extrakurrikuláris szinten jelenik meg, ezért minden leendő tanárt érint. Hatékony eszköz lehet

²⁹ A 2014-es regionális diákszékhelyi jegyzőkönyvek némelyike a 3 órás időlimit teljes eltörlését kéri/javasolja.

emellett a felsőoktatásban is (elsősorban a leendő pedagógusok és egyéb segítő szakmát tanuló hallgatók körében) minőségi önkéntes közösségi szolgálati programok rendszeresítése.

14. Végül, de nem utolsósorban lényeges elvárás, hogy a kötelező iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos kormányzati kommunikáció őszinte és objektív legyen. A begyűjtött „jó gyakorlatok” alapján elhamarkodott „páratlan sikerként” deklarálni az iskolai közösségi szolgálatot,³⁰ mint ahogy az a nyilatkozat sem megalapozott, miszerint az iskolai közösségi szolgálatban részt vett gyerekek sokkal érzékenyebbé váltak a társadalmi problémákra, ugyanis ezen a területen még hazánkban nem készültek hatásvizsgálatok.³¹ Az objektív tájékoztatás, a problémaorientált szakmai párbeszéd és a nyitottság nélkülözhetetlen egy minőségi iskolai közösségi szolgálati rendszer meghonosításához.

Felelős tanártársadalom

A fentebb már idézett, hazánk által is elfogadott, de nem kötelező érvényű európai charta deklarálja, hogy a demokratikus állampolgárságra nevelésnek és az emberi jogi nevelésnek a felsőoktatási intézményekben, különösképpen a pedagógusképzésben is meg kell jelennie.³² A tanári felkészítés követelményeit tartalmazó hatályos jogszabályunk ezt magában is foglalja, nevezetesen, a végzett tanár

- alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről;
- segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását;
- elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi;
- nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés iránt;
- az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására;
- törekszik a fiatalok világról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket és jogaikat.³³

A fentiekén kívül egyes konkrét szakok esetében is megjelennek (bár eléggé következtlenül és összehangolatlanul) a témára vonatkozó követelmények. Például az erkölcs- és etikatanár „tájékozott a mai modern társadalom morális kérdései, a demokratikus alapértékek, az emberi jogok, a társadalmi egyenlőtlenségek, a környezetvédelem, a globalizáció, a kulturális különbségek körében”, a könyvtárostanárr pedig „tudatos érték közvetítést vállal (humanizmus, béke, haza, nemzet, szabadság, demokrácia, szolidaritás, kulturális pluralizmus, nemzeti kultúra, környezetvédelem), harcol az érté-

³⁰ A Köznevelésért Felelős Államtitkárság közleménye, 2013. november 18.

³¹ A Köznevelésért Felelős Államtitkárság közleménye, 2014. szeptember 17.

³² EURÓPA TANÁCS 2010, 12.

³³ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

kek rombolásával (fajgyűlölet, militarizmus, kultúraellenesség, kulturális monopólium, egyéni és kollektív jogok megsértése, a természeti környezet tönkretétele) szemben”.³⁴

A közel egymillió karakteres rendelet tartalma összességében nehezen komolyan vehető. A tanárképzésben tanítók és az ott végzettek számára nyilvánvaló, hogy áthidalhatatlan szakadék tátong a minden apró részletre kitérő követelménylista és a tanárképzés realitása között. A demokratikus állampolgári neveléssel kapcsolatos passzusok azonban annyiban mégis különböznek a Nemzeti alaptanterv fentebb illuzórikusnak titulált fejlesztési területeitől, hogy míg a felsőoktatásban (viszonylagos autonómiájának és diverzitásának köszönhetően) ezek potenciálisan megvalósíthatóak, addig a közoktatásban mélyreható reformok nélkül esélytelenek, önellentmondásosak.

Egy demokratikus klímájú tanárképző intézményben, problémafókuszált tantervi tartalmakkal, bizalmi partnerségre, egymás kölcsönös tiszteletére, hallgatói aktivitásra, együttműködésre, folyamatos reflexióra és fejlesztő értékelésre építő szemináriumokkal és gyakorlatokkal, illetve témába illeszkedő intézmény- és tereplátogatásokkal esély nyílhat az érdemi demokratikus állampolgári és emberi jogi neveléssel kapcsolatos ismeretek, képességek és attitűdök fejlesztésére. Ezt a folyamatot az intézmény életében megjelenő tevéleges társadalmi felelősségvállalási aktusok (jótékonyági akciók, adománygyűjtések, önkéntes feladatvállalások, érzékenyítő programok, fókuszált konferenciartalmak, szakmai műhelyek stb.) további extrakurrikuláris és rejtett tantervi hatásokkal támogathatják.

Közösségi szolgálat a felsőoktatásban. Egy modellértékű gyakorlat bemutatása

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatói és hallgatói 2010-ben, a nagy borsodi árvizek idején keltették életre a *Csatárlánc* nevű önkéntes kezdeményezést.³⁵ Az árvízvédelmi, majd a hónapokon át tartó kármentesítési munkálatok után a Csatárlánc önkéntes csoport tevékenysége átalakult, és „anyaintézménye” hagyományaiból, szellemiségéből kiindulva fő irányként a nehéz sorsú gyerekekkel való foglalkozást jelölte meg.³⁶ A közösség tagjai három alapvető célt tűztek maguk elé:

- az észak-kelet magyarországi régióra fókuszálva önkéntes megmozdulások szervezése,
- egy hosszú távon is életképes (akcióképes, mozgósítható), önkéntes online közösség kiépítése,
- a fiatalok (elsősorban a leendő pedagógusok és a miskolci középiskolások) társadalmi problémák iránti érzékenyítése, illetve önkéntességgel kapcsolatos attitűdjeik, motivációik formálása.³⁷

³⁴ Uo.

³⁵ <http://www.csatarlanc.com>, <https://www.facebook.com/csatarlanc>

³⁶ A Csatárlánc nem jogi személy (de rendelkezik demokratikus elveken alapuló működési szabályzattal és koordináló csoporttal), nem kezel pénzt, nem fogad pénzbeli adományokat, nincsenek szervezeti működési költségei, kizárólag önkéntesek alkotják. A Csatárlánc célja elsősorban annak elősegítése, hogy a támogatásra szoruló emberek és az önkéntes segítők egymásra találjanak. Ezt fejezi ki a Csatárlánc jelszava: „Segítünk segíteni.”

³⁷ A Csatárlánc 2010–2012 közötti történetéről és tevékenységeiről részletesen itt olvasható: KARLOWITS-JUHÁSZ 2012.

2014-ben indult útjára a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete és a Csatárlánc önkéntes csoport felsőoktatási közösségi szolgálata, az ún. *TIF (azaz Társadalom – Igazságosság – Felelősségvállalás) program*, amely nyitott az egyetem bármely karán tanuló hallgatók számára. A kezdeményezés célja, hogy az egyetemisták önkéntes tevékenységek vállalásával

- vegyenek részt szűkebb és tágabb környezetük alakításában,
- szerezzenek széles körű ismereteket és tapasztalatokat fontos társadalmi kérdésekről, köztük a szegénység és a társadalmi kirekesztés dimenzióiról,
- kerüljenek élő kapcsolatba olyan szervezetekkel, csoportokkal, amelyek társadalmi problémák innovatív megoldását, többek között a szegénység és a társadalmi kirekesztés enyhítését tűzték ki célul,
- szerezzenek gyakorlati tapasztalatokat az önkéntes segítségnyújtás különböző formáiról, lehetőségeiről,
- változzanak attitűdjeik (váljanak nyitottabbá, empátikusabbá, szociálisan érzékenyebbé), váljanak felelős értelmiségivé, illetve
- aktívan járuljanak hozzá az önkéntesség kultúrájának további elterjedéséhez.

A TIF-program keretében a Tanárképző Intézet és a Csatárlánc az alábbi típusú foglalkozásokat, tevékenységeket szervezi:

- érzékenyítő beszélgetések, foglalkozások (szakemberek, civil szervezetek bevonásával),³⁸
- önkéntes programok, akciók (felkészítéssel és feldolgozással),³⁹
- tereplátogatások, intézménylátogatások (személyes találkozás a társadalom periferiáján élőkkel).

A TIF-programban való részvétel önkéntes. A programba bekapcsolódni kívánó hallgatók egy motivációs beszélgetésen, majd egy felkészítő foglalkozáson vesznek részt. Közösségi szolgálatuk során egy egyszerű jelenléti naplót, illetve egy előre megadott szempontokra épülő, reflektív blogot vezetnek. A programban részt vett hallgatók számára a Tanárképző Intézet egy, a nemzetközi Youthpass tanúsítványhoz⁴⁰ hasonló, angol és magyar nyelvű igazolást állít ki, amely bemutatja magát a programot, igazolja a közösségi szolgálat során végzett konkrét tevékenységeket, illetve az azokhoz kapcsolódó kompetenciaterületeket. A hivatalos igazolás kiállításának feltétele: a TIF-program keretében legalább 30 órányi önkéntes tevékenység végzése, a jelenléti napló és a blog folyamatos vezetése, illetve a folyamatot lezáró (egyéni vagy csoportos) foglalkozáson való részvétel.

³⁸ A Tanárképző Intézet rendszeres együttműködő partnerei többek között a VáltóSáv Alapítvány (beszélgetés ex-kriminális fiatalokkal), a Labrisz Leszbikus Egyesület (Melegség és Megismerés program), az Uccu Roma Informális Oktatási Alapítvány (beszélgetés a roma identitásról és kultúráról).

³⁹ A TIF-program keretében elsősorban gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló, mélyszegénységben élő, illetve hosszabb ideig kórházi kezelésben lévő gyerekek körében vállalható önkéntes tevékenység (játék, közös tanulás, kézműveskedés, zenetanítás, gyerekkísérés, egyéni mentorálás stb.).

⁴⁰ Részletes információ a Youthpass programról és tanúsítványról itt olvasható: <https://www.youthpass.eu>

Az alábbi példa a mintatanúsítvány egy részletét mutatja be:

Az önkéntes tevékenység adatai:

- időszak: 2015. február–2015. június,
- helyszín: Aranyhíd Gyermekotthon és Lakásotthon (3515 Miskolc, Egyetem u. 1.),
- segítettek köre: gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló, család nélkül nevelkedő, 8–18 év közötti gyerekek,
- teljesített óraszám: 32 óra.

A program során végzett konkrét önkéntes tevékenységek:

- egyéni foglalkozások: iskolai tanulás segítése, hangszeres fejlesztés, angol nyelvi fejlesztés, egyéni beszélgetések,
- csoportos foglalkozások: mozgásos és fejlesztő játékok, kreatív és kézműves tevékenységek, kulturális és zenés programok,
- iskola és gyermekotthon közötti gyerekkísérés,
- egyéni és csoportos programok tervezése, szervezése,
- programokhoz eszközök tervezése, készítése.

A fent nevezett konkrét tevékenységek, programok során az alábbi területeken fejlődhetnek a hallgatók attitűdjei, kompetenciái, ismeretei:

- nyitottság, szociális érzékenység, empátia, felelősségtudat, önkéntes motiváció,
- problémaérzékenység, problémamegoldás, konfliktuskezelés,
- önállóság, kezdeményezőkézség, önálló döntéshozatal,
- tanulás/fejlődés aktív támogatása, mentorálás, motiválás,
- csapatmunka, együttműködés, közösségfejlesztés, hatékony kommunikáció,
- tervezés, szervezés, alkalmazkodás, flexibilitás,
- kreativitás,
- reflexió, önreflexió, kritikus gondolkodás,
- társadalmi, szociokulturális jelenségek értelmezése,
- gyermek- és ifjúságvédelmi ismeretek, pedagógiai ismeretek.

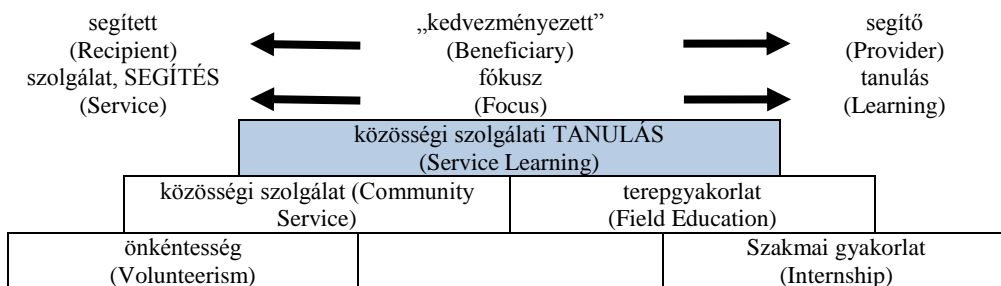
A TIF-program számára a 2014-es év a bevezetés és a kipróbálás szakaszát jelentette. Az első szemeszterben összesen csupán 7 hallgatót vontunk be a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi, Gépészmérnöki és Informatikai Karáról, illetve az egyetem Zeneművészeti Intézetéből. Jelenleg a TIF-programban részt vevő hallgatók négy helyszínen végeztek szervezett keretek között zajló, rendszeres segítő tevékenységeket:

1. az Aranyhíd Lakásotthonban, család nélkül nevelkedő gyerekek körében,
2. a szegregátumban elhelyezkedő Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolában, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek körében,
3. a megyei kórház Gyermekrehabilitációs Osztályán, az ott tartósan gondozott, fogyatékkal élő gyerekek körében,
4. a civil fenntartású Avasi Közösségi Térben, lakótelepi gyerekek és fiatalok körében.

Az önkéntes feladatvégzést minden helyszínen és minden időpontban a Csatárlánc önkéntes koordinátorai és/vagy a befogadó intézmények mentorai segítik és kísérik nyomon.

Az önkéntes alapon működő TIF-program szervesen kapcsolódik az osztatlan tanárképzésben 2015 szeptemberében elindított 30 órás kötelező *Közösségi pedagógiai gyakorlathoz*. A jogszabályi előírás szerint a „képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat.”⁴¹ Az érintett gyakorlatot a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete a *service learning* (közösségi szolgálatból való tanulás, közösségi szolgálati tanulás) típusú tevékenységek mintájára dolgozta ki.

Adrew Furco a szolgálati és a tanulási célok szempontjai alapján különbözteti meg a közösségi szolgálati tanulás (*service learning*) négy másik szolgálati jellegű tevékenységtől: a közösségi szolgálattól (*community service*), az önkéntességtől (*volunteerism*), a terepgyakorlattól (*field education*), illetve a szakmai gyakorlattól (*internship*). A Furcótól kölcsönzött ábra jól szemlélteti az egyes szolgálati jellegű tevékenységét céljait és hatásirányait.



1. ábra
Szolgálati jellegű programok megkülönböztetése
(Forrás: FURCO 1996, 3)

Az ábrából láthatjuk, hogy míg a közösségi szolgálat és az önkéntesség esetén a segítésen, a kétféle gyakorlatnál pedig a tanuláson van a hangsúly, addig a közösségi szolgálati tanulást szándékosan úgy tervezik, hogy „egyformán hozzon hasznot a szolgálatot tevő és a szolgálatban részesülő fél számára, illetve hogy biztosítsa az egyenlő fókuszálást a végzett szolgálatra és a végbemenő tanulási folyamatra”⁴²

Ebből kiindulva határoztuk meg Közösségi pedagógiai gyakorlatunk *négyes célrendszerét*, nevezetesen:

⁴¹ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

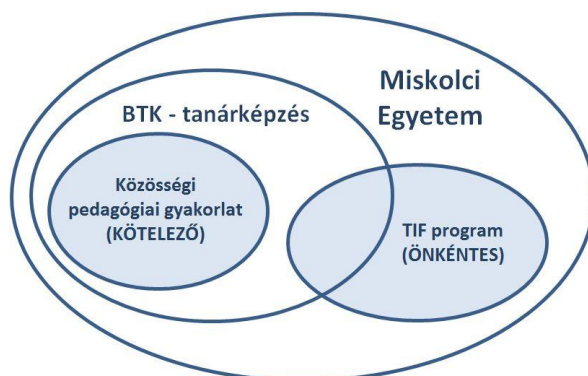
⁴² FURCO 1996, 5.

1. hasznos segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás,
2. felelős értelmiségivé válás elősegítése (aktív részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, önkéntes motivációk erősítése),
3. a pedagógusi pályára mint *segítő hivatásra* való praktikus felkészülés,
4. az érettségi vizsga feltételeként előírt 50 órás iskolai közösségi szolgálat szervezésére és megvalósítására való felkészülés.

A 2015/2016-os tanév őszi szemeszterében a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének hallgatói a TIF-program kapcsán fentebb megnevezett négy helyszínen valamelyikén végzik Községi pedagógiai gyakorlatukat: a gyermekkórház rehabilitációs osztályán rendszeres kreatív programokat szerveznek, a Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolában mikrocsoportos fejlesztést végeznek, az Avasi Községi Térben elsősorban táblajátékos foglalkozásokat tartanak, az Aranyhíd Lakóotthonban pedig a kreatív és játékos foglalkozások mellett a gyerekek egyéni fejlesztésében is részt vesznek.

A Községi pedagógiai gyakorlat keretében a hallgatók legalább 20 órányi segítő tevékenységet végeznek, legalább 10 órányi felkészítő és feldolgozó kontaktórán vesznek részt, emellett a folyamat során, előre megadott szempontok segítségével egy reflexiós blogot (naplót) vezetnek, majd – szintén előre rögzített szempontok alapján – egy reflexiós záró esszét nyújtanak be. A gyakorlat helyszínét minden hallgató szabadon választhatja meg, a következő feltételek figyelembevételével:

- a segítő tevékenység gyerekekre irányuljon,
- egy adott szemeszterben ugyanazon helyszínen (ugyanazon gyerekek körében) legalább két hallgató teljesítse a gyakorlatát,⁴³
- a feladatvállalás rendszeres legyen, 1-2 hetente, alkalmanként legfeljebb 3 órában történjen (ettől indokolt esetben el lehet térni),
- a fogadó intézményben önkéntes mentor segítse a hallgatók tevékenységét (aki lehet a fogadó intézmény alkalmazottja vagy a Csátárlánc önkéntese).



2. ábra

A Községi pedagógiai gyakorlat és a TIF-program a Miskolci Egyetemen

⁴³ Ez egyrészt a reflexiós folyamat, másrészt a közösségi élmény, harmadrészt pedig a nyomon követhetőség miatt fontos szempont.

A Közösségi pedagógiai gyakorlat első szemeszterében a hallgatók közel fele döntött úgy, hogy segítő tevékenységét önkéntes alapon, a TIF-program keretében folytatja, és két olyan hallgatónk is volt, aki már eleve két helyszínen, párhuzamosan kezdte meg kötelező, illetve önkéntes feladatvállalását.

A fent röviden bemutatott, hasonló koncepcióra épülő, egymásra kölcsönösen ható két programmal a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete egy olyan, más felsőoktatási intézmények számára is adaptálható modellt kíván meghonosítani, amely egyrészt a bevont fiatalok által közvetlen támogatást nyújt a rászorulóknak, másrészt hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevők felelős, aktív értelmiségivé váljanak, harmadrészt pedig praktikus ismeretekkel szolgál a leendő pedagógusok (illetve más segítő hivatást végző szakemberek) számára. „És végül kiderülhet az is, hogy van értelme a közéletnek...”⁴⁴

Irodalom

ORSZÁGOS DIÁKPARLAMENT 2014

Ajánlás. Országos Diákpárlament 2014, Székesfehérvár, 2014.

http://www.diakonkormanyzat.hu/SiteAssets/ODP_Ajanlas_Szekesfehervar_2014_11_23.pdf (letöltés ideje: 2015. 01. 05.)

ANHEIER 2014

ANHEIER, H. K. [et al.]: *Social Innovation as Impact of the Third Sector. A deliverable of the project: „Impact of the Third Sector as Social Innovation” (ITSSO-IN)*. European Commission – 7th Framework Programme, Brussels: European Commission, DG Research, 2014, 47–48.

B. NÉMETH 2002

B. NÉMETH Mária: Az iskolai és hasznosítható tudás: természettudományos ismeretek alkalmazása. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 123–148.

EURÓPA TANÁCS 2010

Az Európa Tanács chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésről és emberi jogi nevelésről. Strasbourg, Oktatási Osztály, Európa Tanács, 2010, 22 http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_HU.pdf (letöltés dátuma: 2015. 01. 05.)

CSÁKÓ 2011

CSÁKÓ Mihály: Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: BAUER Béla–SZABÓ Andrea (szerk.): *Arctalan(?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 2011, 101–114.

FENYŐ 2015

FENYŐ Imre: *Az iskola olyan, mint... Hogyan élük meg a tanulók az iskolát?* Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=341> (letöltés ideje: 2015. 10. 20.)

⁴⁴ KNAUSZ 2010, 88.

FÓTI 2011

FÓTI Péter: Valódi demokratikus intézmények az iskolákban a diákönkormányzatok helyett. *Taní-tani Online*, 2011. június 29. http://www.tani-tani.info/valodi_demokratikus_intezmenyek (letöltés ideje: 2015. 01. 05.)

FURCO 1996

FURCO, A.: Service-learning: a balanced approach to experiential education. In: Taylor, B. and Corporation for National Service (eds.): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service, Washington, DC, 1996, 2–6.

GÁTI 2010

GÁTI Annamária: „Alattvalók vagy polgárok lesznek?” *A fiatalok aktív állampolgársági készségei Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. Kutatási összefoglaló. Aktív Allampolgárság Alapítvány, Budapest, 2010, 28.

KALOCSAI 2013

KALOCSAI Janka: Az aktív állampolgárságra nevelés diák szemmel. *Educatio*, 2013. II. 252–257.

KARLOWITS-JUHÁSZ 2012

KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea: Önkéntesség, közösségi szolgálat, pedagógusképzés. In: ILLÉSNÉ KOVÁCS Mária (szerk.): *Docere et movere: Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. Miskolc, Miskolci Egyetem, 2012, 277–289.

KERBER–VARGA 2009

KERBER Zoltán–VARGA Attila: *Tanítás és tanulás tanár szemmel*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2009. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/tanitas-tanulas> (letöltés dátuma: 2015. 10. 20.)

KEY COMPETENCES 2004

Implementation of “Education and training 2010” Work Programme. Working Group B “Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.

KNAUSZ 2010

KNAUSZ Imre: *Műveltség és demokrácia*. Politikatörténeti Alapítvány, Miskolc–Budapest, 2010, 93. <http://mek.oszk.hu/08700/08758/08758.pdf> (letöltés dátuma: 2015. 01. 05.)

KOROM 2002

KOROM Erzsébet: Az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai: a természettudományos tévképzetek. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 149–176.

KOVÁCSNÉ 2007

KOVÁCSNÉ Duró Andrea: Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban. *Taní-tani*, 2007. 3. 25–28.

LANNERT–NAGY 2006

LANNERT Judit–NAGY Mária: *Eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, 2006.

OROSS 2013

OROSS Dániel: Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: SZÉKELY Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, Kutatópont, 2013, 283–315.

REED–KOLIBA 1995

REED, Julie–KOLIBA, Christopher: *Facilitating Reflection. A Manual for Leaders and Educators*. 1995. http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual (letöltés ideje: 2015. 01. 05.)

SERVICE-LEARNING STANDARDS 2008

K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. National Youth Leadership Council, 2008. <http://www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice> (letöltés dátuma: 2015. 01. 05.)

SZABÓ–KERN 2011

SZABÓ Andrea–KERN Tamás: A magyar fiatalok politikai aktivitása. In: BAUER Béla–SZABÓ Andrea (szerk.): *Arctalan(?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 2011, 37–80.

SZÉKELY 2014

SZÉKELY Levente: Az új csendes generáció. In: NAGY Ádám–SZÉKELY Levente (szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, ISZT Alapítvány – Kutatópont, 2014, 9–28.

Törvényi hivatkozások, kormányzati közlemények

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, 4. § (13), 6. § (4). Részletes indoklás a 6. §-hoz, 97. § (2).

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 45., 133. § (1)–(9).

A közösségi szolgálat érzékenyebbé teszi a gyerekeket a társadalmi problémákra. A Köznevelésért Felelős Államtitkárság közleménye, 2014. szeptember 17. <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/kozneveleseert-felelos-allamtitkarsag/hirek/a-kozossegi-szolgalat-erzekenyebbe-teszi-a-gyerekeket-a-tarsadalmi-problemakra> (letöltés dátuma: 2015. 01. 05.)

Páratlan siker a diákok közösségi szolgálata. Hoffmann Rózsa köznevelésért felelős államtitkár sajtóközleménye, 2013. november 18. <http://mno.hu/belfold/paratlan-siker-a-diakok-kozossegi-szolgalata-1196066> (letöltés dátuma: 2015. 01. 05.)

Egyéb internetes hivatkozások

Csatárlánc: <http://csatarlanc.com>

Csatárlánc (Facebook): <https://www.facebook.com/csatarlanc>

Youthpass: <https://www.youthpass.eu>

Megjelent a Miskolci Egyetemi Kiadó gondozásában
A kiadó felelős vezetője: Szendi Attila
Nyomtatás és kötészet: Gazdász-Elasztik Kft.
Felelős vezető: Vesza József
Első kiadás