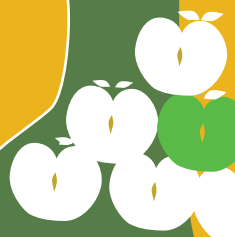


alma a fán

A tanulás jövője



Az egész életen
át tartó tanulás
programja





| | |
|--|-----------|
| Előszó | 4 |
| Beszélgetőtársaink | 6 |
| BESZÉLGETÉSEK | 8 |
| A jövő oktatási trendjei <i>Interjú Halász Gáborral</i> | 8 |
| Tanulás az információs társadalomban <i>Interjú Z. Karvalics Lászlóval</i> | 16 |
| A tanulás társadalmi kontextusa <i>Interjú Knausz Imrével</i> | 24 |
| Közösségi utak a tanulásban <i>Interjú Galambos Ritával</i> | 30 |
| Konstruktív tanuláselmélet, tanulási eredmények mérése <i>Interjú Nabalka Istvánnal</i> | 38 |
| Adaptív-elfogadó iskola, adaptív pedagógia <i>Interjú Rapos Nórával</i> | 48 |
| Az iskola nyitott világa <i>Interjú Nagy Mariannal</i> | 56 |
| 21. századi tanár <i>Interjú Prievara Tiborral</i> | 64 |
| Zárszó | 73 |
| Bibliográfia – Nyomtatott és elektronikus dokumentumgyűjtemény a tanulás jövője tárgykörében | 77 |
| Ajánló | 80 |

„A tudást a kapcsolatok hordozzák.”

A Tempus Közalapítvány számos szakmai projektjének keretében megrendezett konferencián, műhelymunkán, képzésen vannak jelen és kapnak egyre nagyobb hangsúlyt azok a részvételi tanuláson, a résztvevők bevonásán alapuló munkaformák és módszerek, amelyek az egyéni tudásokra építve, egymással kapcsolatot teremtve adnak teret a párbeszédre, a közös megoldások keresésére. Az egyéni tanulási utak sokszínűségére és a tanulás közösség általi támogatásának fontosságára szeretnénk felhívni a figyelmet újra és újra, szem előtt tartva, hogy bármely formában létrejövő együttműködés egyúttal a közös gondolkodás új útjait is jelentheti.

A tanulás ma már sok tudományos kutatás fontos vizsgálati tárgya, köztük a neurobiológiai kutatásoknak, a kognitív pszichológiának, a magatartástudományoknak vagy a szociálpszichológiának is, melyek különböző megközelítésben igyekeznek megragadni belőle valami fontosat. Ezek közül különösen izgalmas az a konnekcionista felfogás, mely szerint mentális feladataink végrehajtása akkor a legsikeresebb, ha elménk neuronhálózata úgy strukturálja magát, hogy a lehető leghatékonyabban aktiválhassa a szükséges kapcsolatokat és területeket. Ezek a neuronális hálózatok képezik az alapját az érzékelésnek, a különböző cselekvési formáknak, a magasabb kognitív funkcióknak. A konnektivista tanuláselmélet ehhez hasonlóan a kapcsolatok kiépítésének fontosságára épít, beemelve az informatika eszközei által támogatott hálózat- és közösségépítési lehetőségeket is a tanulási folyamatba. Mi abban hiszünk, hogy a tanulási folyamat sikeréhez szükség van együttműködésekre. Ahogyan az önmagukban „buta egységek”, az elméleti neuronok között finom hálózat alakul ki kapcsolatképzési elvek segítségével, és a tudás ezeknek a hálózatoknak az egyre bonyolultabb szerteágazásában képeződik le, úgy az emberek közti interakciók, a tanulás szereplői között kiépülő kapcsolatok minősége és e kapcsolatok sokfélesége meghatározó sikertényezője lehet a tanulási folyamatnak is, és még inkább új tudások létrehozásának.

A közel egy éve útnak indított *A tanulás jövője* című közösségi oldalunk mottója – „a tudást a kapcsolatok hordozzák” – egyszerre utal a fenti értelmezésekre, és szándékunk szerint tükrözi azt a célkitűzést is, hogy a tudáshálózatok kialakítására, a tudásmenedzsment mai és jövőbeni szerepére irányítsuk a laikus és szakmabeli látogatók figyelmét.

Az Olvasó által kézben tartott, az *Alma a fán* interjúkötetek sorában harmadikként megjelenő kiadványunk viszi tovább ezt az ívet, és hangsúlyozza ki mindazokat a gondolatokat, amelyek a partnerség, a szektorok közötti együttműködés, a közösségek építése, a közös műveltség értéke, a demokratikus állampolgárság, a nyitottság, az elfogadás és a közös tudásépítés, tudásmegosztás kérdései mentén mind a nyolc beszélgetésben összecsengenek.

Beszélgetőtársainkat többek között a tanulás jövőbeli trendjeiről kérdeztük. Egymástól függetlenül, vagy anélkül, hogy a szerzők szándéka ezt determinálta volna, mindannyian valamilyen formában központi gondolatként fogalmazzák meg a tanulás közösségi dimenzióit, legyen szó szakpolitikai kérdésekről, a kultúra átörökítéséről vagy a társadalmi igazságosságot középpontba állító intézményrendszeréről. A beszélgetések során így esett szó az intézmények közti partnerségről, vagy az információs társadalom által állított új civilizációs kihívások megoldásában a be-

lülről vezérelt, horizontális kapcsolatok szerepéről. Körbejártuk azt a kérdést is, hogy hogyan alakul a netgeneráció és az iskola viszonya, milyen nézőpontváltás szükséges a tanárok és szülők részéről ahhoz, hogy értelmezni tudják a gyorsan változó, őket körülvevő világot, hogy tudjanak és akarjanak a dolgok mögé látni. Mély összefüggésekre bukkantunk a hagyományos műveltség megőrzése és az iskola azon törekvései között, amelyek az egyén és közösség fejlesztésére irányulnak. Hasonló mintázatot rajzolt ki az a beszélgetés, amely a demokratikus társadalmakban betöltött állampolgári szerepek megalapozását a közösségi tanulással kötötte össze, ahol a kulcselem a pedagógusok és diákok bizalmi viszonyának kiépülése. A konstruktív tanuláselmélet alkalmazása a pedagógiában az előzetes tudásra alapozás fontosságára, az adaptív-elfogadó iskola koncepciója és a nyitott iskola modellje pedig az intézmény lehetőségeire, a környezettel való egyensúlyra mutatnak rá. A beszélgetések tehát mind valamely, az oktatási rendszerben is leképeződő társadalmi jelenségekre reflektálnak, melyek kulcsa a pedagógusok, diákok és a szülők közötti együttműködésben rejlik.

Az interjúk között más nézőpontból a hagyomány, a folytonosság és a változás alkot egy olyan dinamikus képletet, amelyben már nem valamilyen konkrét dolog változásáról, és az ehhez való alkalmazkodásról, hanem ahogy egyik beszélgetőtársunk említi, *„sokkal inkább arról van szó, hogy magát a változást kell megszoknunk”*. A minket körülvevő világ globális, mélyre ható átalakulása, az információs és kommunikációs technológiai fejlődés, a társadalmi, gazdasági, kulturális viszonyaink átstrukturálódása összességében a (hasznos) tudásról, a tudás átadásáról, a tanulásról való képünk átalakulását vonja maga után, és eközben számos kérdést vet fel.

A kérdések és válaszok között egy valami biztosan látszik: a tanulás jövője rajtunk, a jelenben elindított utakon, irányokon, célokon múlik.

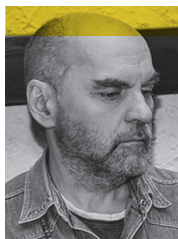
A szerkesztők



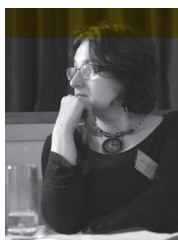
Halász Gábor egyetemi tanár, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központjának vezetője, és 2006 óta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) tudományos tanácsadója. 1999 és 2006 között az Országos Közoktatási Intézet (ma OFI) főigazgatója volt. Végzettsége szerint francia szakos középiskolai tanár és pedagógia szakos előadó. 2003-ban lett az MTA doktora, 2007-ben habilitált. 2004-ben megkapta a Magyar Köztársasági Érdemrend tisztikeresztjét. Munkáját az 1990-es évek elejétől számos kutatás és publikáció fémjelzi. Szakmai érdeklődése, kutatási és oktatási témái felölelik a neveléstudomány megannyi területét, mint például: oktatásszociológia, oktatáspolitikai-kutatás, oktatásirányítás és oktatásmenedzsment, oktatás és nemzetközi együttműködés, európai integráció és oktatás, de foglalkozik felsőoktatás-kutatással és nemzetközi összehasonlító elemzésekkel is. Szakértőként, tanácsadóként, kutatóként számos nemzetközi projekt és szervezet munkájában vesz részt, többek között tagja az OECD CERI Igazgató Tanácsának.



Z. Karvalics László történész, információs társadalom kutató, a Szegedi Tudományegyetem Kulturális Örökség és Humán Információtudományi Tanszékének egyetemi docense, végzettsége szerint magyar–történelem szakos tanár. A Budapesti Műszaki Egyetem Információ és Tudás-menedzsment Tanszékének korábbi vezetője, oktatója, a BME-UNESCO ITTK (Információs Társadalom- és Trendkutató Központ) alapító igazgatója, örökös tiszteletbeli elnöke. Az információpolitika és információstratégia kérdéseinek és az Internet-gazdaságnak elismert kutatója, tudományszervezője. Számos, az információs társadalommal és információtudománnyal foglalkozó kurzus kidolgozója, szakkönyv és tanulmány szerzője, szakmai konferenciák keresett előadója, az *Információtörténelem Műhelykurzus* megalapítója. 1999-ben elnyerte a Széchenyi-ösztöndíjat, ugyanebben az évben a Kar Kiváló Oktatója lett. Nemzetközileg is elismert kutatómunkájáért 2004-ben a Magyar Köztársasági Érdemrend Lovagkeresztje kitüntetésben részesült.



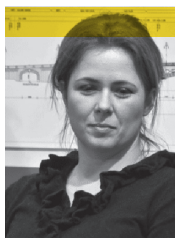
Knausz Imre egyetemi docens, a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatója, végzettsége szerint történelem–pedagógia szakos tanár. Pályája kezdetén a tanítással töltött évek után a magyar közoktatás kutatásával foglalkozott, kutatási tapasztalataira alapozva 1995-ben megvédte kandidátusi disszertációját. A '80-as évek végén az Országos Pedagógiai Intézet osztályvezetőjeként dolgozott, majd visszatért a történelemtanításhoz. Ezt követően az Országos Közoktatási Intézet munkatársaként részt vett az országos tantervi adatbank megszervezésében, 1997–98 között a Fővárosi Pedagógiai Intézet igazgatója volt. Kutatási, fejlesztési témái közé tartozik a történelemtanítás, tantervfejlesztés, módszertani fejlesztés, a pedagógiai értékelés, a tudáselméletek és műveltségkutatás. A Történelemtanárok Egyletének (TTE) tagja, hosszú ideig alelnöke volt, 2002-ben megkapta a szervezet által alapított Szebenyi Péter Díjat. A *Tanít-tani Online* pedagógiai lap főszerkesztője.



Galambos Rita szakmai pályafutásának fókuszában mindig is a fiatalok fejlesztése állt – gyakorló pedagógusként, tananyag- és szervezetfejlesztőként, illetve civil szervezeti vezetőként egyaránt. Végzettsége szerint francia–magyar szakos tanár, tizenhárom évig tanított általános és középiskolákban, valamint a budapesti Francia Intézetben. Írt tankönyveket, szakmai kézikönyveket, fejlesztett tananyagokat és vezetett nagyívű projekteket. Tizenegy évig igazgatta a *Civic Education Project* (CEP) magyar illetve közép-európai programját, ahol nemzetközi környezetben is kipróbálhatta magát. Ezek a sokrétű tapasztalatok, valamint társadalmi elkötelezettsége és a szervezetfejlesztés, a *coaching* és a szakmai mentorálás iránti fokozódó érdeklődése határozzák meg szakmai portfólióját. Jelenleg az 1999-ben létrehozott Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA) fejlesztési igazgatója, programjainak szakmai vezetője.



Nahalka István az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar egyetemi oktatója, oktatás-kutató. Egyetemi munkája során tanár- és pedagógia szakosok oktatásában vesz részt. Természettudományos végzettségéből fakadóan egyik kutatási témája a természettudományos nevelés, ebben a témában irányítója és résztvevője közoktatási tantárgyakhoz kapcsolódó oktatási programok, tantervek fejlesztő munkálatainak. Előszeretettel foglalkozik az oktatási méltányosság és a konstruktivista tanulás elméleteivel is. Több kutatásnak volt irányítója, számos oktatásfejlesztési folyamatnak résztvevője, ezek közül kiemelkednek azok a munkálatok, amelyek egy komprehenzív iskolarendszer magyarországi létrehozása érdekében szerveződtek. Részt vállalt a kompetenciafejlesztő programcsomagok létrehozásának szakmai feladataiban. Nevéhez több – a pedagógusképzésben és -továbbképzésben használt – tankönyvi fejezet is kötődik. Számos szakmai szervezetnek, köztük az Országos Köznevelési Tanácsnak és az MTA Pedagógiai Bizottságának volt korábban tagja. Vezeteti a környezeti neveléssel foglalkozó *Körlánc Országos Egyesületet*. Nevéhez több mint száz cikk, tanulmány és kiadvány fűződik. Az oktatás világához kapcsolódó gondolatait blog formájában is megosztja.



Rapos Nóra az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, végzettsége szerint magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár. Kutatási témái többek között a tanárképzés elemzése-fejlesztése, az iskolai félelmek kvalitatív vizsgálata, az integrált nevelés kérdésköre, valamint kollégáival együtt nevéhez fűződik az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozása. Számos kutatás-fejlesztési projektben vett részt, többek között az adaptív tanulásszervezést támogató MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) projektben szakértőként, tanítóttrénerként; foglalkozott a tanárjelöltek szakmai kompetenciáinak vizsgálatával; illetve közreműködött az NFT 2.1.1-es *Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrált nevelésének elősegítésére* témájú pedagógusképzési és -továbbképzési csomagok kialakításában is. Jelenleg leginkább a tanárképzés kutatása és fejlesztése témában tevékenykedik.



Nagy Mariann a Budai – Városcapu Iskola Fehérhegyi Szakiskola és Speciális Szakiskola vezetője, végzettsége szerint magyar-történelem szakos tanár. 32 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik, közel 15 évig volt igazgatóhelyettes, 7 éve intézményegység-vezető. Több, az oktatás fejlesztését megcélzó pályázatban (PHARE, KözOKA, HEFOP, TÁMOP) közreműködött. Az iskola, ahol immár majdnem harminc éve dolgozik, Pécs peremkerületi iskolája, amely több átszervezést, profilváltást, összevonást is megélt már. Jelenleg az összetett iskola szakiskolai intézményegységét vezeti, ahol sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel küzdő és hátrányos helyzetű fiatalok számára nyújtanak szakmatanulási lehetőséget. Pedagógiai szemléletét és gyakorlatát az elfogadás, befogadás, támogatás jellemzi. Számos egyéb szakmai tevékenysége mellett kollégáival együtt részt vett a *Dobbantó Program* bevezetésében, kipróbálásában, jelenleg egy *második esély* típusú projektet vezet, ahol negyven felnőtt kapott lehetőséget arra, hogy szakmát tanuljon.



Prievára Tibor a budapesti Madách Imre Gimnázium tanára, IKT-szakértő, tananyagfejlesztő. A népszerű *Tanárblog* szerzője, szerkesztője, egyik alapítója, az oldal havonta több mint 40 000 olvasóhoz, főképp tanárokhoz jut el. Nevéhez számos kiadvány, cikk, előadás fűződik az IKT-eszközök módszertanával, hatékony tanórai és tanórán kívüli alkalmazásával kapcsolatban. Nyelvtanárként több kiadvány társszerzője volt (*Ultimate English; The Ultimate Error Buster*), emellett nagyobb tartalomfejlesztési projekteken is részt vett. A Microsoft által 2012-ben elindított, a pedagógusok számára ingyenesen elérhető PIL (*Partners in Learning*) Akadémia oktatója. A *21. századi tanár* című projektjében diákjaival közösen egy új tanulási rendszert hozott létre, mely több éve sikeresen működik a gyakorlatban.

„...a partnerség az egyik legnagyobb horderejű kérdése és egyben szakpolitikai eszköze a modern oktatási rendszerek kormányzásának...”

A jövő oktatási trendjeit alapvetően meghatározzák a jelenben zajló nagy társadalmi változások, melyben egyre inkább elmosódnak a határvonalak az oktatás világa és az egyéb világok, ágazatok és szakpolitikai területek között. Ily módon felértékelődik a szerepe az intelligens oktatásirányításnak, ahol az önreflektív és problémaorientált megközelítés dominál, és amely kiterjed többek között az általános keretek tervezésére, a folyamatok monitorozására, visszajelzési rendszerek kiépítésére és célzott beavatkozások kidolgozására. Halász Gábor egyetemi tanárral, tudományos tanácsadóval, az OECD CERI Igazgató Tanácsának tagjával beszélgettünk.

► **Beszélgetésünk témája** a globális oktatási trendek és azok változása az elmúlt néhány évtized során. Hogyan jellemezhetők a nemzetközi kutatások és kísérletek alapján a különböző oktatási rendszerek és oktatásirányítási stratégiák, valamint az ezeket alakító erőter?

Más módon közelíteném meg a kérdést, hogyha általában az oktatási rendszerek fejlődésének globális trendjeiről beszélünk, és más módon akkor, ha ezen belül egy szűkebb területről, az oktatási rendszerek irányításának, kormányzásának, menedzselésének a trendjeiről. Talán érdemes először az utóbbira szűkíteni a kérdést, ezért most nem érintenék egy sor olyan meghatározó trendet, amelyek egyébként fontosak és érdekesek, hanem csak az oktatásirányítás és kormányzás kérdésköréről beszélnék.

Rögtön egy tévhit elosztatásával kezdeném, mivel sokan úgy képzelik el az oktatási rendszerek eredményes és hatékony irányítását, hogy abban valamilyen tudásnak vagy elméletnek az alkalmazása kell, hogy megtörténjen. Valójában egyáltalán nem erről van szó. Ha nagyon le akarom egyszerűsíteni, akkor azt mondanám, hogy egy oktatási kormányzatnak vagy oktatáspolitikának két alapvető feladata van. Az egyik az, hogy lehetővé tegye a nagy, átfogó társadalmi célok érvényesülését; ilyenek például az eredményesség vagy a méltányosság. Vagyis olyan eszközöket működtessen, amelyek lehetővé teszik ezeknek a céloknak a valódi érvényesülését, ezt pedig nem a tudományos elméletek határozzák meg, hanem a társadalom fogalmazza meg a kormányokkal szemben. A másik feladat pedig a problémamegoldás. Egy kormányzatnak érzékelnie kell, hogy milyen problémák jelennek meg az oktatási rendszerében, és ezekre kell megoldásokat találnia.

Bizonyára érzékelhető, hogy a kormányzó szereplőknek, az oktatásirányítóknak igen nagyfokú érzékenységet kellene kifejleszteni magukban ahhoz, hogy észrevegyék az oktatási rendszerben jelentkező gondokat, sőt, előre lássák azok megjelenését és kalkuláljanak a várható problémákkal. Ez azt is jelenti, hogy nemcsak előre kitűzött célok megvalósításával, hanem problémák megértésével, azonosításával, feltárásával, előrejelzésével, és olyan eszközök kidolgozásával is kellene foglalkozniuk, amelyek ezeknek a megoldását segítik.

Visszatérve az eredeti kérdéshez, az oktatási rendszerek irányításának, kormányzásának, menedzselésének trendjeiről való gondolkodásunkat alapvetően maguknak az oktatási rendszereknek az átalakítása vagy átalakulása befolyásolta, és ezek között a leginkább meghatározó trendek a következők:

- Az oktatási rendszerek *többszintűvé* váltak, csakúgy, mint általában a társadalmi rendszerek és ezek irányítása. Angol terminológiában ezt fejezi ki a *multi-level* fogalom. Vagyis egy sor olyan szintet látnunk vertikálisan, amit korábban nem láttunk. Korábban például beszéltünk központi és helyi szintről, és ebben az erőterben centralizációról és decentralizációról, ma azonban sokkal több szintet kell figyelembe vennünk. A nemzetek feletti szinten olyan szereplők, tényezők, kezdeményezések, továbbá olyan erőforrások vannak, amelyek meghatározzák a rendszerek fejlődését és irányítását. Továbbra is látjuk természetesen a nemzeti szintet, a nemzeti szint alatt ugyanakkor jelen vannak olyan köztes szintek, mint a régiók vagy a települések szintjei. Megkerülhetetlen tényezővé vált az intézmények szintje, és még inkább az olyan mikroszintek, mint az osztály, a tanulócsoportok és a tanulók. Az oktatási rendszerek irányításáról gondolkodva tehát ezt a sok szintet mind egyszerre kell figyelembe venni, és ebben az erőterben tulajdonképpen értelmét veszíti a centralizáció és decentralizáció fogalom pár, mivel az egyes szintek között ezek súlya és befolyása változik. Az oktatási rendszerek fejlődését alakító folyamatok ezeknek az interakciójából bontakoznak ki.
- Az előbbihez hasonló, de másfajta változás, hogy egyre több szereplő van jelen az oktatási rendszerekben; ezt *többszereplőségnek* mondjuk, az angolban ez a *multi-actor* fogalom. Szereplők, aktorok, ágensek sokaságát látjuk: politikai döntéshozók, különböző társadalmi csoportok képviselői, szülők, munkaadók, az oktatási rendszer egyes alrendszereihez kapcsolódó szereplők, tanárok, a tanári szakma, stb. Azt gondoljuk, hogy a sok szereplő egymásra hatása teremti meg azt, ami egy oktatási rendszerben történik.

Ez a többszintűség és többszereplőség vezet oda, hogy az oktatási rendszereket egyre inkább, mint *komplex, adaptív rendszereket* írjuk le. Ez talán szükségessé tesz egy kis magyarázatot: az adaptív itt azt jelenti, hogy maga a rendszer és a rendszer egyes elemeinek viselkedése is folyamatosan alkalmazkodik a környezet és a többi tényező viselkedéséhez. A komplexitás pedig nem egyszerűen bonyolultságot jelent. A komplexitás azt jelenti, hogy nemcsak azért nem tudjuk előre pontosan kiszámítani, hogy mi fog történni egy rendszerben, mert túl sok tényezővel kell számolnunk, és sem az agyunk, sem az informatikai rendszereink nem képesek ezt átlátni, hanem elméletileg is lehetetlen megjósolni az oktatási rendszer viselkedését. Ugyanis a különböző szintek különböző aktorainak cselekedetei egymástól függenek, állandó interakcióban vannak egymással. Ezért az oktatási rendszerekre egyre inkább, mint élő organizmusokra tekintünk, amelyek fejlődését, alkalmazkodását nem látjuk előre, hanem csak evolúciós folyamatokat látunk. Ez a komplexitás az, ami jellemzővé válik, és az oktatási rendszerek kormányzásáról, irányításáról való gondolkodás is ezt próbálja meg visszatükrözni, megragadni.

▶ Hogyan tudjuk mégis vizsgálni, kutatni ezeknek a komplex rendszereknek a viselkedését?

A világ és az oktatási rendszerek fejlődésére napjainkban az egyik legnagyobb hatást gyakorló nemzetközi szervezetnek, az OECD-nek¹ van egy minden ágazaton és szektoron átívelő kiemelt központi programja, amit úgy neveznek, hogy *Új gazdasági megközelítések*². Ez a 2008-as gazdasági válságot követően alakult ki, és tulajdonképpen megpróbálja ezt a komplexitást értelmezni. A program lényegében arra való reagálásként indult el, hogy senki nem látta előre a válság kirobbanását, és senki nem látja pontosan

¹ Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) globális szervezet, melynek célja, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. A keretein belül működő *Oktatási, Kutatási és Innovációs Központ (CERI)* kutatások végrehajtásával és elemzésével, innovációk és alapvető indikátorok kidolgozásával támogatja az oktatás és tanulás jelenlegi és jövőbeli felmerülő kérdéseit, más szakágazatokkal való összefüggéseit, vizsgálja a társadalmi és gazdasági változás folyamatait és elősegíti a tagországok közötti véleménycserét az oktatási problémák kapcsán.

² *New Approaches to Economic Challenges: An OECD Agenda for Growth*
www.oecd.org/about/secretary-general/newapproachestoconomicchallengesanoeecdagendaforgrowth.htm

azt sem, hogy mi fog ezután történni. Az itt folyó diskurzus egy hallatlanul radikális átalakulás a gazdasági és társadalmi folyamatok értelmezéséről és az ezekre irányuló szakpolitikák átalakításáról. Hasonló az oktatási ágazatban is megjelenik, a *Komplex oktatási rendszerek kormányzása*³ nevet viselő program foglalkozik az eddig elmondott oktatási alapkérdésekkel. Lényegében arról van szó, hogy a komplex rendszerek kormányzása teljesen más módon kell, hogy történjen, vagyis nem egyszerűen komplikált vagy bonyolult rendszerek működtetéséről van szó. Mivel elméletileg sem lehet megmondani azt, hogy mi fog történni, ezért megnő a jelentősége a kísérletezésnek, és az abból való tanulásnak. A kormányzásnak kulcselemévé válik a kísérletezés (*policy experimentation*) és a szakpolitikai tanulás (*policy learning*).

Ezzel kapcsolatban fontos azt is megemlíteni, hogy az elmúlt egy-két évtizedben óriási mennyiségű mérhető adat birtokába kerültünk. Húsz évvel ezelőtt indult el az OECD-nek az *Oktatási indikátorok*⁴ programja, amelyről nem túlzás azt mondani, hogy teljesen átalakította az oktatás világáról való gondolkodást. Részben ennek, részben pedig a technológiai feltételek kiépülésének, és egyúttal a politikai feltételek megteremtődésének köszönhetően ma már olyan adatgyűjtési rendszerek léteznek, amelyek segítségével hatalmas mennyiségű, tanulói szintig lemenő adatok birtokába jutottunk. Ezeknek az adatoknak az elemzése olyan új tudást eredményezett, amelynek fényében sokkal többet tudunk a rendszerekben zajló folyamatokról.

► **Mennyiben változtatja meg az adatalemzésekből származó többlettudás az oktatási rendszerekről és azok irányításáról való gondolkodásunkat, hogyan járulhat ez hozzá az eredményességhez?**

Egyet emelnék ki a sok megfogalmazható következtetésből: látjuk, hogy körülbelül mik az alapvető jellemzői az eredményes oktatási vagy oktatásirányítási rendszereknek, de fontos hangsúlyozni, hogy ezek felsorolásra kerülő elemei csak együtt értelmezhetők, együtt alkotnak egy rendszert.

1. Az első az *intézmények önállósága*: csak azok a rendszerek eredményesek, amelyek intézményeiknek önállóságot adnak.
2. A második, hogy az önállóság egy erős *külső kontroll- és visszajelzési rendszerrel* kell, hogy párosuljon. Ahogy mondtam, ezeknek az elemeknek csak együtt van értelme, tehát egy olyan ország, amely önállóvá teszi az intézményeit, de nem tesz mellé visszajelzési és elszámoltathatósági rendszert, és a továbbiakban említendő többi tényezőt, az lerontja az oktatás eredményességét.
3. A harmadik egy nagyon intenzív *kapacitásképeség-kiépítés*, hogy az autonóm intézmények tudják értelmezni és tudjanak reagálni a kapott visszajelzésekre. Vagyis, hogy a támogató rendszerek intelligens, alkalmazkodásra képes egységekké alakítsák át az intézményeket.
4. És a negyedik: a kulcsterületeken *folyamatos intervenciókat és beavatkozásokat végző állami, kormányzati politika*.

Hogyha ez a négy elem nincs együtt, ha bármelyik is hiányzik, akkor az eredményesség is elmarad. Az adatok is igazolják, hogy azok az oktatási rendszerek válnak eredményessé, amelyek ezt a négy elemet képesek egyszerre működtetni.

Érdemes emellett megemlíteni azt is, hogy látványos eltolódás történt a gondolkodásunkban attól a kérdéstől, hogy *mit kellene tenni*, afelé a kérdés felé, hogy *hogyan lehet ezt elérni*. Tehát a megvalósítás, az implementáció kérdései kerültek a középpontba, mivel sokat tudunk már arról, hogy mi lenne jó, de az a képességünk, hogy ezt el is érjük, ténylegesen megvalósítsuk a rendszerekben, még igen gyenge⁵.

³ *Governing Complex Education Systems* (GCES) www.oecd.org/edu/cei/governingcomplexeducationsystemsgces.htm

⁴ *Key indicators on education* www.oecd.org/education/school/keyindicatorsoneducation.htm

⁵ Ez fejeződik ki az OECD egy több éve kezdődött és jelenleg is futó programjában, amelynek több neve közül az egyik beszédes: *Making Reform Happen*, tehát hogy a reformok valósuljanak meg. www.oecd.org/site/sgemrhr



► Mi ennek a fő oka?

Döntő részben éppen az, amit az elején mondtam: mert a legtöbb országban nem alakultak ki a komplexitás menedzseléséhez szükséges képességek. Az országok jelentős része továbbra is olyan eszközöket alkalmaz az oktatási rendszerek irányítására, amelyek a komplexitás körülményei között egyszerűen alkalmatlanok. Ezen kívül nem fejlődött ki a komplexitáshoz illeszkedő eszközrendszer, illetve a különböző szereplők, a döntéshozók és politikusok részéről nem történt meg az a mentális váltás, ami ehhez szükséges. Tehát például nem építették be a kísérletezést vagy a tanulást a politikaalakítási folyamatokba, vagy nincs jelen a gondolkodásukban az időtényező. Az időtényező az egyik leginkább meghatározó elem, hiszen a komplexitás körülményei között a dolgokat időben előre haladva kell látni, mert a rendszerekben zajló folyamatok időben realizálódnak.

Hadd idézzem ide egy meghatározó élményemet: néhány évvel ezelőtt egy olyan OECD-programon, ahol az oktatási minisztériumoknak a legmagasabb szintű végrehajtási feladatokért felelős tisztviselői voltak jelen⁶, a japán képviselő azt mondta, hogy ahhoz, hogy ma egy oktatási rendszert eredményesen tudjunk irányítani, három szemre van szükségünk: a madár, a rovar és a hal szemére. A madár szeme a makroszinten való gondolkodás, a rovar szeme a mikroszinten való gondolkodás, és a hal az, aki az áramlásokat – beleértve az időbeli változásokat – látja. Ha nincs jelen a metafora három szeme, akkor nem lehetséges a komplexitás körülményei között megfelelően irányítani a rendszereket.

► **Legelső kérdésem arra is vonatkozott, hogy milyen erőterben alakulnak az oktatási rendszerek és az oktatásirányítási stratégiák. Ha a komplexitás lényegét megérti egy oktatási kormányzat, akkor milyen feladatai következnek ebből?**

Amit eddig mondtam, az részben már felvázolja ezt az erőteret, de nem beszéltem még arról a lényeges elemről, hogy egyre inkább elmosódnak a határvonalak az oktatás világa és az egyéb világok, ágazatok és szakpolitikai területek között, és ezek kölcsönösen nagymértékben hatnak egymásra. Ezért az oktatás világának problémáit nem lehet kizárólag az oktatásügyön belül kezelni. Ezzel szorosan összefügg az az oktatáspolitikai paradigma, amit élethosszig tartó tanulásnak nevezünk, és aminek az egyik legjelentősebb következménye éppen az egyes alrendszerek és egyes ágazatok közötti határvonalak elmosódása.

A komplex rendszerek irányításának, kormányzásának az egyik legfontosabb eszköze a standardok működtetése, de fontos hangsúlyozni, hogy a standard fogalma is másképp értendő ebben az esetben, mint amit megszoktunk. A legtöbbször ez alatt jogi előírásokat szoktak érteni, de azok a standardok, amelyek a komplex rendszerek irányításához szükségesek, többnyire nem a jogon, hanem konvenciókon és azok folyamatos felülvizsgálatán alapulnak.

⁶ Magyarországon ez nagyjából a közigazgatási államtitkárnak megfelelő funkció.

Egy konkrét példa erre a világ nagy részében, az Európai Unión belül pedig különösen nagy intenzitással zajló, egyik legnagyobb horderejű átalakítás, a kvalifikációs rendszerek reformja, amely egy hatalmas erejű implementációs eszköz is egyben. Ennek az egyik kulcseleme az, hogy ugyanazokat a standardokat érvényesíti az oktatás minden alrendszerére: az alap- és középfokú oktatásra, a felsőfokú oktatásra, a szakképzésre, a felnőttkori tanulásra. Vagyis maga a kvalifikációs reform is összeköti a gyakran különálló rendszereket, elmossa a közöttük lévő határokat, amelyek nem működtethetők tovább olyan izoláltan, mint ahogy két évszázadon keresztül történt.

Vagy egy másik példa egy olyan területről, ahol szokatlan a standardok alkalmazása: a holland tanárképzés. Hollandia ebből a szempontból az egyik legfigyelemreméltóbb ország, mert talán náluk figyelhető meg legjobban a komplexitás intelligens kormányzati menedzselésének gyakorlata. Hollandiában már másfél évtizede léteznek olyan standardok, amelyek a tanárképzők képességeire, kompetenciáira vonatkoznak. A holland nemzeti standard leírja, hogy milyen kompetenciával kell rendelkeznie annak, aki a jövő pedagógusait képz, és ezt a standardot már másfél évtizede a gyakorlatban is használják. Bevezetése nem a kormány által vezérelt jogi aktussal történt, hanem a tanárképzésben lévő szereplők szakmai, társadalmi szervezete hozta létre.

A gyakorlatban úgy működtetik, hogy a tanárképzésben részt vevő oktatók részben önmagukat értékelik ezekhez a standardokhoz viszonyítva, részben társak általi értékelés történik. A standard tulajdonképpen ezzel egy kommunikációs eszközzé válik, amely kommunikációban egyfelől a standardok értelmezése zajlik, másfelől a konkrét személyekre, esetekre való vonatkoztatása történik meg. Ráadásul ez rendkívül gyakorlatias módon történik: aki értékeli magát, vagy akit értékelnek, a saját életéből, gyakorlatából kell érzékletes eseteket bemutatnia, amelyeken keresztül felmérhető, hogy mennyire érvényesülnek a standardok az ő gyakorlatában. A standardokat háromévente felülvizsgálják, a szakmai közösség egésze egy állandó dialógust folytat róla. Tekintettel arra, hogy a standardok hatnak a rendszerben lévő szereplők viselkedésére, azok fejlődnek általa, ezért mindig új lehetőségek nyílnak meg, és ez a standardok időbeli fejlődését eredményezi.

A komplex rendszerekben a standardok alkalmazása – ha ilyen intelligens módon használják őket – óriási jelentőségű eszköz, amellyel kapcsolatban fel sem merülhet pl. a büntető vagy szankcionáló alkalmazás, vagy jogi előírásokba foglalás. Általában azt lehet mondani az eredeti kérdésére, hogy a komplexitás körülményei között a jog eszköze nagyon korlátozottan használható. Az oktatásirányítás feladata sokkal inkább az érdekeltség, a szimbolikus hatások, az általános keretek (pl. standardok) meghatározása, valamint a folyamatok folyamatos monitorozása, nyomon követése, ahogy azt már említettem. Gazdag visszajelzési rendszerek kiépítése és célzott beavatkozások kidolgozása tehát a kívánatos eszköztár.

► Említette, hogy az adatgyűjtés és adatfeldolgozás terén történt óriási fejlődés következtében ma már sokkal többet tudunk az oktatási rendszerekről, mint korábban. Erre a tudásra épülhetnek a visszajelzési és a célzott beavatkozási mechanizmusok?

Azt már látjuk, hogy a sokszintűséghez és sokszereplőjűséghez alkalmazkodva olyan adat- és visszajelző-rendszerek jönnek létre, amelyek tanulói, iskolai, települési, regionális és országos szinten tudnak visszajelzéseket adni a szereplőknek. Emellett lehetővé teszik mindezen szintek változásainak követését a döntéshozók számára, akik így módon tudhatnak maguknak a madár szemük mellé egy rovar szemet is kifejleszteni. Ennek jelentősége pedig az, hogy lehetővé tegye a szakpolitika számára, hogy a rendszerek irányítása és kormányzása során letérjen arról az évszázadon keresztül alkalmazott modelltől, amelyet a szőnyegbombázáshoz hasonlítanék: amikor egy differenciált, sokféle mozgású szereplőkkel benépesített rendszerre rázúdítanak egy olyan általános szabályt, amely lehet, hogy a felét jobb teljesítményre serkenti, de a másik felét viszont ellehetetleníti.

Ehelyett a nagy társadalmi rendszerek, így az oktatási rendszer kormányzása során is a mikroszintű beavatkozások kell, hogy fontossá váljanak. Ha meg lehet nevezni azt a kb. 84 iskolát, ahol a legtöbb és

legnagyobb probléma van, akkor kifejezetten rájuk kell fókuszálni a beavatkozásokat. Ha a beavatkozások nyomán – és itt jön be az időtényező – ennek a 84-nek a száma lecsökken 31-re, mert a többiben a beavatkozások következtében mérséklődött a probléma, de ezekben más típusú a baj, akkor már csak erre a 31-re kell fókuszálni. Hollandiában ez a fajta szakpolitikai problémamegoldás működik, mikroszinten a problémához adaptált, egyedi beavatkozásokat hajtanak végre.

▶ **Ami az adatgyűjtést illeti, Magyarországon is rendelkezésre állnának a feltételek. De mi volna az, amit még meg kell teremtenünk ahhoz, hogy a felvázolt módon célzott, helyi szintű beavatkozásokat lehessen tenni ott, ahol az szükséges?**

A komplex rendszerek kormányzásának már korábban említett egyik meghatározó eleme volt a helyi szereplők képességeinek fejlesztése. Elsősorban a lokális szereplőknek kellene ezeket az adatokat használni, olyan helyi szintű intelligens szereplőknek, akik megfelelő képességekkel rendelkeznek ahhoz, hogy fel tudják használni az adatgyűjtés eredményeit. Itthon is van olyan adatrendszer, a kompetenciamérés, amely kivétel nélkül minden egyes iskolára és minden egyes tanulóra irányuló adatgyűjtésre épül, és amelyben idősoros adatok állnak rendelkezésre a tanulókról és az iskolákról is. Ennek alapján be tudunk azonosítani problémákat akár tanulói szintig is. De ehhez azt is hozzá kell tenni, hogy ezek az adatok csak egy töredékét fedik le azoknak a problématerületeknek, amelyeket érzékelünk, és amelyekre választ kell adnunk.

Gondoljunk például arra, hogy elég nagy az egyetértés ma abban, hogy a gazdaság és a vállalatok versenyképessége, a társadalom problémamegoldó képessége szempontjából a legnagyobb jelentőségű humán képesség az *együttműködési képesség*. Évekig voltam egy kutatóintézet vezetője, és az egyik dolog, amivel szembesülnöm kellett, hogy az olyan feladatok esetén, amelyeket csak csoportosan lehet megoldani – és a feladatok döntő része ilyen –, hiába rakok össze öt vagy tíz nagyon okos, hatalmas tudású embert, az az intelligencia, ami az egyénekben jelen van, nem kezd el csoportintelligenciaként működni, amennyiben nincs meg bennük a kooperációs képesség. Az együttműködési képességnek döbbenetes jelentősége van, és ez az egyik olyan terület, amelyről semmilyen információnk nincsen. Vagyis azok az adatok, amelyeket a kompetenciamérés szolgáltat a számunkra, modellértékűek abban, hogy tényleg mikroszintig tartalmaznak információt, de ezek csak egy kis területére terjednek ki az oktatás szempontjából fontos dolgoknak.

▶ **Mondana erre még néhány példát?**

Vegyük például a kompetenciák világából azt a területet, amit attitűdnek szoktunk mondani. Az attitűdök közül válasszunk ki most egy meghatározó jelentőségűt, amit azzal a fogalommal írunk le, hogy *pozitív gondolkodás*. Ez azt jelenti, hogy ha egy problémával találkozunk, akkor keressük a probléma megoldásának módját. Hiába van sok nagy tudású ember egy társadalomban, ha általános a passzskultúra, ez a jellemző attitűd.

De ugyanígy mondhatnám a *bizalom* kérdését is. Ha nem bízunk meg másokban, vagyis egymásban, akkor egyszerűen nem lehet kezelni a társadalmi problémákat. Ehhez kapcsolódik a *bizalomépítés képessége* is, mert a bizalmat föl lehet építeni. Hasonlóképpen említhetném még a *társadalmi aktivitást* és *elkötelezettséget* is, vagy az *idő kezelésének a kérdését*, ami már nem attitűd, hanem egy személyes kompetencia. Tudom-e strukturálni az időt, tudok-e az idővel úgy bánni, hogy kivárom, de nem szalasztom el a cselekvés pillanatait? Vagy említhetném a *vállalkozói képességet*. Ma a legtöbb fejlett országban az oktatáspolitikai egyik legnagyobb kihívása, hogy vállalkozói kompetenciát alakítson ki a tanulóknak. Tudok-e kockázatokat mérlegelni, mit tudok kezdeni a kudarcral? Hogyan kezelem a nyitott helyzeteket, a bizonytalanságot? Van-e bennem késztetés arra, hogy megragadjam a lehetőségeket, vagy engedem őket elmenni?

Hosszan lehetne sorolni a társadalom és a gazdaság számára nagyon fontos humán képességeket, amelyek sehol nem jelennek meg a jelenlegi mérésekben. Az esetek egy részében ezek nagyon



nehezen mérhetőek, máskor viszont lehetne őket mérni, de annyira bonyolult és költséges a technika, hogy ezért nem tesszük meg. Nyilván vannak olyan fontos területek, ahol eleve le kell mondani a mérhetőségről, ami azt jelenti, hogy az adatelemzés helyett más eszközt kell használni. Érdekes és fontos kérdés, hogy vajon hogyan lehet létrehozni olyan környezetet, amelyben a szereplők maguk tesznek fel és válaszolnak meg kérdéseket, mert érzékelik a problémákat és azzal kapcsolatosan a tények és adatok hiányát, ezáltal a tényeket és adatokat produkáló mechanizmusokra maguk is hatást próbálnak gyakorolni.

► A beszélgetés során Ön egy olyan komplex, sokszereplős, sokszintű rendszert vázolt fel, ahol az oktatás határai elmosódnak és csak a társterületekkel együtt értelmezhető, aminek következtében mindenekelőtt bizalomra és együttműködésre van szükség. Van-e olyan minta vagy követhető irány, ahol ez a partnerség erős lábakon áll, és hogyan támogatható a kiépülése?

ség erős lábakon áll, és hogyan támogatható a kiépülése?

A modern társadalmakban az a kérdés, hogy a kulcsszereplők fölismerik-e a partnerség súlyát, jelentőségét. Azért örülök ennek a kérdésnek, mert azt gondolom, hogy amit ez a fogalom leír, az az egyik legnagyobb horderejű kérdése és egyben szakpolitikai eszköze a modern oktatási rendszerek kormányzásának. A partnerség létrehozása, működtetése, a partnerségben rejlő energiák kihasználása ma az egyik központi cél és feladat. Ezt már sok országban felismerték, a gyakorlatban is jelen van, valamint az Európai Unió oktatáspolitikai gyakorlatában is kulcselemként jelenik meg.

Erre jó példa lehet az az aktuális kérdés – és ez minden oktatásirányítót kell, hogy foglalkoztasson – miszerint hogyan lehet az oktatási rendszerek képességét erősíteni a munka világa igényeihez való alkalmazkodásban. Ez az egyik legnagyobb oktatáspolitikai kérdés, ennek ellenére még ott is, ahol fölismerik ennek jelentőségét, gyakran leegyszerűsített és alkalmatlan technikákkal próbálják meg ezt elérni. Ilyen például a munkaadók körében végzett olyan jellegű felmérés, amely a munkavállalókkal szemben támasztott igényeikre irányul. Ez persze kétségtelenül jobb, mint a semmi, de ha csak erre korlátozódik, akkor a munkaadó majd megmondja, hogy a jövő évi üzleti terveinek megfelelően milyen terméket fog gyártani, ahhoz milyen munkaerőre van szükség, és mire ezt a munkaerőt az oktatási rendszer, a képzési rendszer „megtermeli”, addigra a munkaadó már el is fogja felejtetni, hogy mire lett volna szüksége. Annál fontosabb viszont, hogy létrejöjjenek azok a kommunikációs hálózatok, amelyekben a munkaadók egymással egyeztetve, egy ágazaton belül vagy ágazatokon átívelően is intelligens módon elemzik a munka világának és a piacnak az átalakulását, a technológiai fejlődésből fakadó újabb, várható igényeket. A szereplőket partnerségi hálózatokba kell szervezni, ahol közösen tudnak megfogalmazni perspektivikus igényeket.

Egy másik olyan terület, ahol ennek hatalmas súlya van, a technológiai innováció világa, ahol a gazdasági, a felsőoktatási és a kormányzati szereplők rendeződnek partnerségi hálózatokba, mert csak együtt tudják létrehozni azt a dinamikát, ami innovációt teremt. Ebben a *tudásháromszög* fogalmával leírt partnerségi kapcsolatban olyan dinamikus interakciók alakulnak, amelyek energiát hoznak létre, gondolatokat teremtenek, és előmozdítják a tudásáramlást az egyik helyről a másikra.

Olyan példa is van, ami a korábban említett szakpolitikai kísérletezés fogalmát mutatja be. Kínai mintára Japánban úgynevezett speciális zónákat (*special regulatory zones*) hoztak létre, amelyeket mentesítanak az általános szabályok alól, így megengedve a helyi szereplőknek az általános jogi szabályozástól eltérő megoldások alkalmazását is. A kínai gazdasági fejlődés is ebből indult ki, amit egy fantasztikus kísérletezési hullám követett. Voltaképpen ez azt jelenti, hogy az a jog, ami „A” városban érvényes, „B” városban nem ugyanúgy van, ami jogi logika szerint nehezen befogadható. Aki azonban kísérletezési logikában gondolkodik és kellően kreatív ahhoz, hogy a jog világát hozzá igazítsa ehhez, az kezelni tudja ezt demokratikus keretek között is, mint ahogy a japánok is teszik.

Végül pedig hadd mondjak egy európai példát is: a világ egyik legversenyképesebb gazdasága a finn gazdaság. Bármely alkalommal, amikor Finnországban kollégákkal beszélgetek, legyen az minisztériumi vagy iskolai szereplő, szinte biztos, hogy részükről előkerül a beszélgetés során, hogy milyen nagy-szerű dolog eltérő embereket összehozni egymással. Például mérnököket, művészeket, vállalkozókat, tudósokat, a közszférában és privát szférában dolgozókat stb. Pusztán az a tény, hogy összehozzák őket, olyan energiákat szabadít fel, amely előrelendíti a dolgokat. A partnerség tehát egy hatalmas jelentőségű, rendkívül nagy horderejű fogalom az egész oktatásügyről való gondolkodásunkban.

„...a társadalomban végbemenő változások húzzák mindig egy kicsit maguk után az iskolát.”

Az elmúlt évtizedekben végbemenő információs és kommunikációs technológiai fejlődés alapjaiban formálja át a társadalmi, gazdasági, kulturális viszonyokat, a minket körülvevő világról alkotott képünket, látásmódunkat, kapcsolatainkat, tevékenységeinket, mindennapi életünket. A globális, mélyre ható változás eredményeképpen megjelenő információs társadalmi minőség az iskolarendszer és a tanulás kereteit, jellemzőit is lassanként átformálja. Ennek hátteréről, folyamatáról, szereplőiről beszélgettünk Z. Karvalics László információs társadalom kutatóval, a Szegedi Tudományegyetem Kulturális Örökség és Humán Információtudományi Tanszékének docensével.

► Elsőként tisztázzuk, mit is takar az információs társadalom fogalma?

Ez egy olyan kifejezés, amely a társadalomtudomány berkein belül született meg, és azáltal vált többjelentésűvé, hogy kiszakadt innen. Ma már mást jelent a politikai szóhasználatban, és az ősjelentése végképp feloldódott az újságírói konyhanyelvben. Eredetileg egy civilizációtörténeti szakaszhatárra utal, melynek során az általunk megismert ipari korszak fontos, jellegzetes, alapvető vonatkozásai fokozatosan átadják a helyüket valami másnak. Ezt a *más* állapotot – jelezvén azt, hogy itt valami újról van szó – először *posztindusztriálisnak* nevezték, majd a '60-as évek elejétől kezdve egyre többen hívták *információs társadalomnak*. A legszebb metaforája ennek a *harmadik hullám*, vagyis a földműves civilizációt, az első hullámot felváltó ipari korszakra következő újabb nagy társadalomtörténeti változás szuggesztív képe. Érdemes talán elmondani, hogy mit is jelent ez a minőségi változás. Ennek legfontosabb szempontjai a termelés alapvető szerkezete, az előállított javak és az erőforrások világa, a termelés, a foglalkoztatás, a munkavégzés és ezekkel párhuzamosan természetesen a meghatározó eszmék vagy az aktuális világkép. Az ipari korszakban valamennyi kategóriában az anyagi javak, az eszközök, a Föld természeti kincsei a meghatározók. Ezek közül akármelyik indikátort nézzük, az információs társadalomnak nevezett minőség akkor következik be, amikor az információs és tudásjóságok adják a termelt és fogyasztott áruvilág nagyobb részét, amikor az információs és tudásfolyamatok által meghatározott munka teremti meg a nagy foglalkoztatási kategóriákat, amikor ezek a munkakörök válnak meghatározóvá a közvetlen fizikai munkavégzéssel szemben. A rivális vagy alternatív fogalmak mindegyike az információs társadalom ezen természetének félremagyarázásából vagy félreértéséből építkezik.

► Tehát téves az a köznyelvi megközelítés, amely az információs társadalmi minőséget az információhoz való hozzáféréssel azonosítja?

Igen, ez így van. Az információs társadalom definícióját nem lehet leegyszerűsíteni úgy, hogy ez egy olyan társadalom, ahol sok információ kering, és nem lehet ehhez képest magasabb rendű vagy fejlettebb társadalomnak nevezni azt, amely a tudás kategória mentén írható le inkább. A kérdés nem szűkíthető le a számítógép- vagy eszközhasználatra, a sávszélességre, vagy az információs írástudásra, hanem a társadalmakat működésben tartó elemi folyamatok legátfogóbb kategóriái határozzák meg



a társadalmi minőséget. A fogalom az újságírói konyhanyelvben vagy a politikai szóhasználatban is jellemzően tévesen jelenik meg. Az információs társadalompolitika az európai szóhasználatban is leginkább távközlési liberalizációval és távközlés-fejlesztéssel indult el a '90-es évek közepén. Az úttörő Bangemann-jelentést¹ – amely gyakorlatilag egy távközlés-politikai dokumentum – követő szakanyagok fokozatosan gazdagodtak társadalmi tartalommal, de az információs társadalom a politika és a közélet szótárában a mai napig egy olyan világot jelöl, amely a jelenre, és az információtechnológiából, az információiparból, és annak munkaerő háterszágából gyúrt tartományra koncentrált ahelyett, hogy megtartanánk a fogalom tágabb civilizációelméleti kontextusát. Ehhez a civilizációelméleti keret folyamatos aktualizálódása is hozzátartozik, hiszen a felsorolt indikátorok mentén, az úttörőnek számító Egyesült Államok után egyre több társadalom lép át a saját ipari korszakából az információs társadalomba.

► A tudástársadalom – mint az ezredfordulón, a lisszaboni folyamat által felerősített, és az oktatás világának legaktuálisabb terminológiái közé beemelt fogalom – milyen viszonyban áll az információs társadalom értelmezési keretével?

Véleményem szerint ennek a tévesen, az információs társadalom alternatívájaként megjelenő fogalomnak (egyáltalán: a *tudásalapú* jelző használatának) gazdasági kontextusban van értelme. Elsősorban arra utal, hogy létezik egy olyan szegmense a gazdaságnak, ahol információ- és tudásuk termelése folyik, és ezeket az árukat túlnyomórészt információ- és tudásspecialisták állítják elő. Ez az információ- és tudásgazdaság. Ehhez képest a gazdaság hagyományos szektorai – pl. a bányaiipar, az olajipar, a textilipar és a többi, az információs forradalom következtében, a saját termelési és értékesítési világukon belül, lépésről lépésre, egyre több részfolyamat informatizálásával egyre több információs tudásfolyamattól függenek, vagyis egyre inkább információs tudásalapúak. Ennek alátámasztására, a kérdéskör legjobb hazai szakértője, a Corvinus Egyetem professzora, Szabó Katalin mindig az olajipar példáját említi. Eszerint a 20. század közepén az olajiparban még a hagyományos technológia, az acél monstrumok és az olajtól fénylő arcú fűrőmunkások voltak a meghatározók. A 21. század elejére viszont az olajipari vállalatok túlnyomó részt tudásalapú cégekké lettek, mert az új lelőhelyek megtalálása, és az ehhez szükséges új technológiák kifejlesztése váltak egyre dominánsabbá az olajipar termelési értékláncában. A tudásalapúság – mint egy nagyon fontos kritérium – azt jelzi, hogy egy adott, hagyományos, nem információ- és tudáságazaton belül milyen arányt és milyen súlyt ér el az információs és tudásmunka. Ezt az összefüggésrendszert a társadalomra továbbvinni és metaforaként

¹ Az új kezdeményezésekre sarkalló, ún. *Bangemann-jelentés* (www.ispo.ccc.be:81/infosoc/backg/bangeman.html), amelyet az Európa Tanács 1994. évi korfui tanácskozásán fogadott el, mérföldkövet jelentett az európai információs társadalom kialakítása útján. A jelentés piaci nézőpontból tárgyalta az Európai Unió tagországainak fejlesztési és együttműködési teendőit az információs társadalom kialakítása érdekében. (In: *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, Könyvtár- és információtudományi szakfolyóirat* (szerk.: Szántó Péter), 44. évfolyam (1997) 6. szám, BME OMIKK www.tmt.omikk.bme.hu)

alkalmazni, úgy gondolom, nem helytálló. A tudásalapúság mindig is jelen volt, jelen van a társadalom életében. Például nincs termelési kultúra az adott termelésre vonatkozó reflektív, átadható tudás nélkül. A kézművesipar vagy az agrárium története egyben az adott termelési kultúrára vagy az adott kézműves kultúrára vonatkozó tudások átadásának a története is. Tehát ez a fajta – ha úgy tetszik didaktikai vagy bizonyos értelemben pedagógiai – mozzanat a kezdetektől fogva jelen van, csak a korábbi társadalmakban a fizikai munkához képest a szellemi és tudásmunka alacsonyabb arányáról üzen.

► Ugyanígy az információ és a tudás sem jelent egymáshoz képest más minőséget?

Régi mítosz, hogy a két fogalom szembeállítható egymással. Az a modell, amely az *adat*, *információ*, *tudás*, *bölcsesség* sorával, mint egyre magasabb minőségi kategóriákkal operál, nem állja meg a helyét az információ humán tudományában. Az információ, a tudás és a bölcsesség egy egységes kognitív kontinuum része, amely az idegrendszer minden megnyilvánulási formáját tartalmazza, ahol funkciótól, időtől függően absztrahálunk fogalmakat, jelenségeket, objektumokat, folyamatokat, és hol így, hol úgy nevezzük, hol ennek látjuk, hol annak. Sok esetben egy nagyon elemi információ végtelenül fontos befolyásoló hatással bír a viselkedésre. Tehát nem a kognitív mintázat komplexitása fogja eldönteni a hasznosságát vagy az értékét, miközben kétségtelen, hogy a fejünkben hierarchikusan szerveződnek újra és újra az elemi építőkövek. A tartományba tartozó különböző elemek felhasználásának ezer útja van, és amíg ezt az egész tartományt nem nagyon értettük, addig fontos absztrakció volt információkról, illetve tudásról beszélni. Napjainkban a kognitív pszichológiának és az agyutatásnak köszönhetően már hihetetlen felbontásban ismerjük ezt a fantasztikus elmegepezetet. Az építőkövek topológiája annyira bonyolult, és olyan sokféle, hogy képtelenség lenne az információ és a tudás póluspontjaira kettéválasztani azt az egységes univerzumot, amelynek célja alapvetően a környezettel való kapcsolattartás optimalizálása az egyén szempontjából, és a közösség működésének optimalizálása egy közösség szempontjából.

► Korábban említette, hogy az ipari korszakból az információs társadalomba való áttérés országoként különböző. Hogyan történik a váltás? A már említett főbb kritériumokon kívül melyek a folyamat ismérvei?

Nagyon érdekes ennek a folyamatnak a globális geográfiája. Az információs társadalmi minőségbe való átlépésnek van egy jól látható ritmusa, amit a '60-as évek elején a már említett Egyesült Államok kezdett meg, őt követte a '80-as években Japán, majd a '80-as évek második felében Nyugat-Európa fejlettebb országai. A '90-es évek közepén Ázsia fejlettebb országai következtek, míg Európa ex-szocialista országaiban a 2000-es évek kezdetén történt meg a váltás, köztük Magyarországon is.

Természetesen az információs társadalmi minőségben belül is különbözhetnek országok, például az előállított javak mennyisége mentén, vagy a tudás értékláncán a különböző típusú tudás-értékláncokra való bekapcsolódás szintjei szerint. Eszerint a fejlett országok ennek az értékláncnak egy magasabb pontján állnak, több extraprofitot realizálnak a tudásfolyamatokból, míg a félperiféria országai örülnek, ha alacsony szinten bekapcsolódhatnak az értéktermelési folyamatokba. A beszélgetés elején említett indikátorokat – nagyjából a '90-es évek eleje óta – részben méri, részben – az iparági statisztikák pontatlansága, és egy közösen elfogadott metrika hiánya miatt – csak becslésekre hagyatkozhatunk. Nehéz pontos végeredményt jelölni, mert nagyon nagy eltérések vannak az ágazatok, a foglalkoztatottak, a javak világában. Ugyanis, ha a foglalkoztatottakat nézzük, azt látjuk, hogy ebben a hatalmas szegmensben – a médiaipartól kezdve a tartalomiparon vagy az online iparon át, az elektronikus eszközök világáig – különbözőképp érvényesül a tudásmunka. Az is gyakori, hogy a nagyon komoly kutatásfejlesztések mellett az eszközöket még szalagmunkában állítják elő, néha félanalfabéta, spanyol bevándorló munkások, valahol az Amerikai Egyesült Államokban vagy Észak-Koreában. Az információs társadalom mintaországai a skandinávok, de ők is csak alacsonyabb szintű indikátorokat mérnek, mint az olvasás, az újságfogyasztás, a diplomások aránya, vagy a diplomások abszolút száma.

A nagy kérdés az, hogy mikortól lesz a földgolyó arcát alapvetően meghatározó kép az információs társadalom, amikortól ez már nem egy kibontakozó, hanem meghatározó minőség lesz, mindenhol egyfajta domináns termelési, kulturális és civilizációs forma. Erről még nem beszélhetünk, hiszen például Kína és India még korántsem érték el a minőségi változást eredményező paramétereket, de előbb-utóbb a Föld lakóinak nagyobb részére lesz az majd igaz, hogy információs társadalmi körülmények között élnek.

▶ A tanulás, az oktatás szempontjából hogyan értelmezhető az információs társadalom?

Ennek megválaszolásához a 19. század utolsó harmadáig kell visszanyúlni, amely az ipari korszak meghatározó időszaka és fénykora volt, a fejlett világban kb. 1870-től 1920-ig. Ebben az ötven évben az ipari korszak születésével párhuzamosan végbemegy az élet minden területét átható bürokratikus kontrollforradalom, ahogy James R. Beniger² megfogalmazta. A gazdaság, a politika, a tudományművelés, a kultúra és a közoktatás minden meghatározó intézményi képlete, struktúrája és működés módja ekkor jött létre. Bármerre nézünk – a modern tudomány, a közkönyvtári rendszer, a forradalmian új, modern közoktatás, a modern felsőoktatás, a modern politikai demokrácia, a többpártrendszer – mind annak a kontrollforradalomnak a terméke, amely egy irányítási válságra, illetve az emberek, az anyagi javak mozgásának felgyorsuló világára reflektál. Egy kontrollválságot generál, amit egy kontrollforradalom üt helyre, amelyben már a 19. század végén nagy szerepet játszanak az információ- és tudástechológiák. Ezek a kontrollstruktúrák az intézményi formákba, a jogalkotásba, törvényekbe, a gazdasági szabályozókba és a hétköznapi élet struktúráiba is beépülnek.

Az ipari korszak iskolája a kontrollforradalom egyik legfontosabb bástyája. Nem véletlen, hogy olyan homogén módon születik meg szinte mindenütt, minimális különbségekkel Budapeستől Karacsiig. Mivel ezek nagyon sikeres képződmények, az életciklusuk képes túlélni az ipari/preinformációs váltás időszakát. Ezzel tehát az a paradox helyzet áll elő, hogy a társadalom a nagy alapképletek szempontjából már információs társadalomnak mondható, de a tudományművelése, a közoktatása, a politikai felépítése még ipari korszakos kontrollstruktúrákat követ. A konfliktusok, a feszültségek, a problémák, a pedagógia válságáról szóló publikációk csak és kizárólag ebből a kontextusból érthetők meg jól. Ennek dinamikája nyilvánvalóan nem forradalmi jellegű. A nagy dekonstruktőrök, mint pl. Ivan Illich³ és mások tévedtek, amikor azt gondolták, hogy ez a probléma megoldható, mondjuk az iskolátlanítással, az ipari társadalom előretolt helyőrségének megszüntetésével.

▶ Az információs társadalom iskolája hogyan rajzolná át a tanulás kereteit, milyen változást igényel az oktatás világának szereplői szempontjából?

Nincs ilyen staféta, amely alapján azt mondhatjuk, eddig ipari korszakos jellemzők, ezután pedig majd információs társadalmi jellemzők alkotják az iskolarendszert. Egyrészt ez egy térben és időben rendkívül széthúzó folyamat, tehát lesznek már egyre több elemükben információs társadalmi jellegzetességeket mutató iskolák, miközben még javában dül az ipari korszak más országokban, más iskolákban, más tantestületekben. Másrészt egyidejűleg nagyon sok minden van jelen ebben a rendszerben, tehát kizárólag arányeltolódásról vagy lassú mintázatszerélődésről lehet beszélni. Azt szoktam mondani, olyan ez a folyamat, mint amikor egy nagyon sok oszlopos templom minden oszlopát

² James R. BENIGER (1947–2010), több amerikai egyetem neves professzora, kiváló szociológus és kommunikációkutató, fő műve az 1986-ban megjelent *Az irányítási forradalma. Az információs társadalom technológiai és gazdasági forrásai* (The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society).

³ Ivan ILLICH (1926–2002), osztrák filozófus. 1971-ben megjelenő könyvében fogalmazza meg az „iskolátlanított társadalom” programját (*Deschooling Society*), amely az intézményszerű oktatás eltörlésében látta a jövő útját. (In: PUKÁNSZKY-NÉMETH: *Neveléstörténet*, 10.5. www.magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.05.html)



meg kell fordítani... ez csak egyesével történhet. Ez azt is jelenti, hogy az ipari korszak iskolájában előfutárként, alternatív normaként már feltűnik egy sor olyan elem is, amely az információs társadalom iskoláját jellemzi. Ezek sajátossága, hogy nem rendszertermészetűek, hanem kísérleti jellegűek, amiket természetesen a *mainstream* magához képest alternatívnak minősít. Ugyanakkor az ipari korszak legjellemzőbb iskoláiban is találunk olyan jelenségeket, amelyek már az információs társadalom képlete felé mutatnak. Ha nemzetközi kitekintést teszünk, igazi példaképként mindannak, amit az információs társadalom oktatása jelenthet, a finn oktatási rendszert említhetjük.

Az információs társadalom iskolájában a cél-függvényt nem a nemzetállam munkaerőpiaca, hanem a globális szinten értelmezhető civilizációs kihívások, emellett a nemzetállami lét, a regionális lét vagy a szűkebb lakókörnyezet által értelmezhető lokális kihívások határozzák meg. Az információs társadalom iskolája tudásművelő iskola. Ebben a világban azt szabad és értelmes tanítani, amiben

a diákoknak felismert érintettségük van, ami számukra jelentésteli. A tudománnyal való foglalkozás, például a 14–18 éves korosztályban nem szabad, hogy kimerüljön a viszonylag rögzítettnek mondható ismeretsomagok egyoldalú átadásával. A tudományok jelenléte az iskolában azt a célt szolgálja, hogy a diákok, az általuk és tanáraik által közösen választott globális és lokális tartományokban alkalmassá váljanak arra, hogy a hiányzó tudások előállításában partnerek legyenek, hogy közösen hozzanak létre olyan új tudást, amelynek jelentőségéről meg vannak győződve. Ez egy egészen más világ, más motiváció. A tanár, akinek egykor választania kellett a tudományos élet és a tanítás között, ezt a mesterséges szétválasztást meghaladva, az iskolában is tudományművelő és tudománytermelő szerepben van jelen. A diák nem azért tanul, mert kell, hanem mert tudja, hogy amit csinál, az a maga, a környezete, és az egész emberiség szempontjából fontos és meghatározó lehet. De sorra végig lehetne nézni az iskolai élet további jellegzetességeit is. Az információs társadalom iskolájában az önszabályozás mintázatai erősebbek, mint a külső kényszer, a horizontális kapcsolatok teremtése belülről, és nem kívülről vezérelt, más a tanár-diák kommunikáció, más a szülőkkel való kapcsolat.

► Mindebből következik a kérdés, hogy az ipari társadalom jegyeit őrző iskolarendszer és az információs társadalom aszimmetrikus viszonya meddig tartható fenn?

Nagyon messzire látott ezekben a kérdésekben például Freire⁴, de természetesen nem csak rá, hanem Alvin Tofflerre, az információs társadalom egyik teoretikusára is hivatkozhatunk, amikor azt mondjuk, hogy nincs változás az iskola felől. Tehát nem az iskola elmozdulása fog változásokat generálni a társadalomban, hanem a társadalomban végbemenő változások húzzák mindig egy kicsit

⁴ Paulo FREIRE (1921–1997), a 20. század egyik legkiemelkedőbb pedagógiai gondolkodója, fő műve *Az elnyomottak pedagógiája* (1970). A világ megismerésének, együttes kutatásának folyamatként írja le a tudásszerzést, formálódást, amelyben nincs tanár és diák, hanem tanuló-tanár és tanár-tanuló lép egymással dialógusba. (MÉSZÁROS György: *A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása*, In: *Iskolakultúra* 2005/4, 89. o.)

maguk után az iskolát. Ez a váltás egyúttal kultúráváltozásnak is tekinthető, és tudjuk, hogy kultúrát építeni nagyon nehéz, és sok időbe telik. Ezért, amikor erről a kérdésről beszélünk, mindig átmenetről beszélünk, ahol az átmenet időhatárai és természete válik érdekessé. Véleményem szerint – felidézve az oszlopcsarnokos hasonlatot –, a változás egymást lecserélő kis kultúrákon keresztül aktualizálódik. Például, ha veszünk két időpontot egy iskola vagy egy tantestület életében, akkor azt látjuk, hogy miközben néhány elem átíródik, összességében nem tűnik túl nagyoknak a változások, azt majd csak egy következő kultúráváltás esetén, a távolabbihoz képest érzékeljük jelentősebbnek. A szervezeti kultúra sok apró, mikroszintű váltásával minden lépéssel közelebb kerülünk az információs kori mintázatokhoz.

▶ **Hogyan szembesülnek az iskolák az információs társadalom kihívásaival?**

Mindenki különbözőképpen érzékeli az éppen végbemenő folyamatokat. Az erre adott válaszok kapcsán az a meglátásom, hogy meglepően nem diszkurzív ez a tér. Azaz különböző szinteken, eltérő nyelvezetek, megközelítések vannak jelen, de annak kevésbé van fóruma, hogy a felmerült kérdésekről, a különböző útkeresésekről, megoldásokról beszélgessünk. Például, hogy egy-egy konkrét dolog kapcsán, az a mélyen, a pedagógus mindennapi gyakorlatában rögzült kiinduló pont vajon valóban helyes-e? Vajon hogyan lehet mérlegre tenni más szempontokat, más kiindulópontok felől? Vajon tisztában van-e azzal, hogy milyen összefüggésrendszere van egy-egy problémának? Ismeri-e a legújabb kutatási eredményeket a témában?

A diskurzus, illetve ilyen értelemben a társadalomtudományi háttér hiánya azt eredményezheti, hogy egy pedagógus személyes véleménye egy adott dologról és a pedagógiai szakirodalom valamilyen szinten konszenzussá párolt végeredménye, mintha két azonos értékű szempontként kerülne szembe egymással. Számos olyan kérdés van, amelyekről a pedagógusképzésben is nagyon kevés szó esik, amelyekről nincs élő, eleven párbeszéd, pedig enélkül lehetetlen a kihívásokra megfelelő válaszokat adni.

▶ **Az egyéni megoldáskeresésnek milyen jelentősége van az iskolán belül? Az, ahogy az iskola reagál a körülötte lévő világra döntő módon a tanáron múlik?**

Mivel iskolarendszerről beszélünk, alapvetően itt is mindig szervezeti kultúráváltáson keresztül megy végbe a váltás. Az iskola szervezeti kultúrája pedig egyéni kultúrák összessége. Egy tanár az ipari korszak iskolájában is képes lehet információs társadalmi oázisokat maga köré építeni, és persze az is előfordulhat, hogy amikor az információs társadalom lesz a strukturális fősodor, még mindig találunk majd benne ipari korszakos sivatagokat. Egy tanár autonómiájába ez is belefér. De bármilyen irány határozza is meg az oktatást, nagyon sok minden ott dől el inkább, hogy az egyes tanár, az egyes iskolavezető, az egyes iskola és az egyes iskolai kultúrák mit és hogyan fogadnak be a világból, és mennyire képesek a világra kitekinteni.

Hosszútávon nagyon nehéz feltartóztatni az alapfolyamatokat. Ebből a szempontból a számítástechnikai kultúra és az internet iskolai adaptációjának története remek példa lehet. A '90-es évek második felében a Sulinet korszakban jól látszódott, hogy milyen elementáris ellenérzések övezik a digitális kultúra iskolai megjelenését. Szinte mindenki úgy gondolta az iskolán belül, hogy ennek valamelyest bomlasztó, a hagyományos működésmódokat akadályozó természete lesz, és egyre nehezebb lesz kontroll alatt tartani a folyamatokat. Mitől lett sikertörténet tizenöt év alatt az információs kultúra adaptációja? Attól, hogy a tanárok felismerték, hogy miért is jó az, hogyha felveszik a repertoárjukba a digitális kultúrát, és az iskolavezetés is ráébredt, hogy miért jó, ha az iskolában megteremti ennek feltételeit. Ez az, amit mások nyomán én úgy fogalmazok meg, hogy az ipari korszak iskolája rájött arra, hogy a saját kontrollválságának a kifizetési ideje az információs kultúra adaptációjával meghosszabbítható, így a válságjelenségek később jelentkeznek. Ennek megfelelően az informatikai megoldások egyelőre nem forradalmat eredményeztek az iskolában, hanem meghosszabbították a régi struktúrák életidejét.

► Mennyiben tudjuk alátámasztani a gyakorlat alapján ezt a sikertörténetet?

Természetesen attól függően, hogy az adaptációs létra melyik fokán áll egy iskola, mutatkoznak eltérések. Idevágók lehetnek Hunya Márta ezzel kapcsolatos felmérései⁵, ahol egy nagyon szellemes szempontrendszer alapján rendezik el az iskolákat: az információs kultúrához való adaptáltság mértéke szerint. A különböző kategóriák mentén természetesen vannak legkevésbé adaptálódott iskolák, de nincs olyan iskola, ahol valamilyen szinten ne jelenne meg az információs kultúra, pl. számítástechnikai képzés, eszközhasználat vagy internetkapcsolat révén. Vannak viszont az adaptációs létrán nagyon magas szintre jutók, ahol az oktatási folyamat, az adminisztráció, a kommunikáció egyre inkább áthelyeződik az online térre. A kérdés – ahogy arról az előzőekben is beszéltünk – mindig az, hogy az információs kultúra az ipari korszakos jellegzetesség továbbélését teszi-e lehetővé, vagy már információs társadalmi jellegzetességeket visel. Például, ha a szaktanár szülőkkel való kapcsolattartása egy levelezőlista segítségével történik, és ezen keresztül ad tájékoztatást mondjuk egy dolgozat eredményéről, akkor az e-mail, mint korszerű információs technológia jelenik meg, míg a felhasználása – az interakciót nélkülöző, egyoldalú szerkezet – egy ipari korszakos kommunikációs mintázat. Ugyanez történik, amikor a tanár a tanterem falára függesztett táblázaton a manuális mutogatás helyett az internetről letöltött, projektorral kivetített képen lézerpointerrel mutatja be ugyanazt. A közeg digitális, de az iskola ugyanúgy az ipari korszak jellegzetességeit mutatja. Épp ezért azt gondolom, hogy az információs kultúra iskolai jelenlétének megítélésekor be kellene emelni a szempontok közé azt, hogy ami történik ezekkel a rendszerekkel, azzal valójában melyik működésmódot, melyik paradigmát támogatjuk.

A csongrádi Batsányi János Gimnáziumban a pedagógusok fantasztikus munkájának köszönhetően a diákok nemzetközi robotépítő versenyre készülnek, vagy például, a WebCam Lab szoftver használatával holdkráter átmérőt mérnek. Nagypám idejében, aki Nagykanizsán volt tanító, a templomtorony magasságát háromszögelésekkel mérték meg a gyerekek. Természetét tekintve az, hogy offline módon templomtorony magasságot mérünk, vagy online módon holdkráter átmérőt, még ugyanaz. De amikor például az egyik projektünkben egy webkamerás mobil számítástechnikai eszköz használatával a diákok megméri egy kivágott fatörzs átmérőjét, az egyes rétegek vastagságát, GPS segítségével meghatározzák a helyzetét, és mindezt feltöltik egy adatbázisba, hogy a sok hasonló mérés eredményeiből a Szegedi Egyetem klimatológusai előbbre léphessenek egy bizonyos klímamodell megalkotásnál, akkor ez már egy másik szintet jelent.

► Beszéltünk már az információs társadalom iskolájáról, a pedagógusokról, de az iskolapadban ülő nemzedékről még nem. Hogyan látja az új generációt?

Nagyon határozott véleményem van erről. Négy gyermekem van, akik lassan kirepülnek otthonról: a legidősebb már egyetemista, és három év múlva az utolsó is érettségizik. Én *manga* nemzedéknek hívom őket, mert az a világgép jellemző rájuk, ami leginkább egy japán *anime*⁶ sorozat sajátja. Azt gondolom, hogy azért jók ezek a sorozatok, mert ennek a nemzedéknek a valódi arcát tükrözik, ami egy nagyon érdekes világ. Az új ifjúságkutatási eredmények közönyösnek, visszahúzódnak, apatikusnak mutatják a mai fiatalokat. Én viszont azt gondolom – és ezt nagyon sok jó gyakorlat is igazolja –, hogy amikor olyan tevékenységtérben és olyan értéktérben vannak, amely közel van ahhoz, amit ők tudnak és amit ők szeretnek, elképesztő teljesítményekre képesek. Nem csodálom egyébként, hogy az információs társadalom gyermekei az ipari korszak iskolájában és rendszerében nem érzik jól magukat. Az ő világuk más.

⁵ *Iskolaportrék – Iskolák az IKT-használat tükrében*. OFI, Budapest, 2010. HUNYA Márta (szerk.)

⁶ Az anime az *animation* szó rövidüléséből a rajzfilm általános elnevezése Japánban, a szigetországon kívül a japán stílusú rajzfilmek összefoglaló neve.

▶ **Volt olyan időszak, amikor a generációmintázat és az iskolarendszer egymással megfelelően volt?**

Igen, a kontrollforradalom idejében. Nagyjából négy-öt évtizedig az ipari korszak iskolája méltó módon látta el a civilizációs feladatait. Nem is tudta volna másképp, mert azt az anyagi, szellemi koncentrációt, ami az iskolaépületekhez és a tanárokhoz kellett, csak a maga 19. századi eloszlási struktúrájában tudta megvalósítani. Egy négy-öt évtizedig jól működő dolgot nagyon nehéz lecserélni, ezt sokan elfelejtik a kritizálók közül. Elvileg sok ellenpélda kellene arra, hogy már mégsem működik olyan jól, emellett pedig egy reflektív tudatosság, hogy kívülről lássunk rá a rendszerre, mert belülről nehéz meglátni az összefüggéseket.

Ahogy arról már beszéltünk, az új generáció sok esetben apatikusnak tűnik, de valójában erről szó sincs. Egyszerűen rossz ponton, rossz helyen, rossz dimenzióban és ipari korszakos struktúrában belül mérjük őket. Teremtünk csak olyan kísérleti helyzeteket, ahol például horizontális kapcsolatserén, tudáscserén, jelentéscserén keresztül valamilyen beavatkozó, megvalósító, akcióba forduló dolog válik hangsúlyossá. Azt fogjuk látni, hogy elképesztő potenciál rejlik ebben a korosztályban. Ráadásul ciklusról ciklusra, ahogy haladunk előre, elvileg egyre kevesebb, múltba visszahúzó szociálpszichológiai jellegzetesség nehezíti majd a generációs szintű teljesítményt. Azt szoktam mondani, hogy minden egyes, az iskolában mentálisan vagy fizikailag bántalmazott gyerek elveszik az információs társadalom számára, mert traumatizált lesz, a teljesítménye leromlik, nehezebb lesz a tudásszerzés, így azonnal megindul a deviancia felé. Sokkal kisebb lesz az esélye arra, hogy magas szintű tudásmunkában, megfelelő kooperációval működő csoportban részt vegyen. Óriási feladat és hihetetlen időtáv, amíg a gyerekbántalmazás mintázata szép lassan visszaépül a társadalomban, és ennek következtében az iskolai munka és a gyerekekkel való iskolai foglalkozás megnyílik a pozitív építkezés felé, és elhagyhatja azokat a korrekciós kényszermechanizmusokat, amelyekben jelenleg működik. Mennyivel jobb lesz majd annak a pedagógusnak, akinek nem kell napi szinten a szociokulturális hátrányokból fakadó nehézségekkel szembesülnie, kétségbeesetten próbálkoznia, hanem ő maga is alkotó és megtermékenyítő módon tud a saját maga számára örömet és értelmet lelteni minden egyes új osztályában, órában, feladatban. Ezért van az, hogy a társadalom átalakulása nélkül nyilvánvaló, hogy az iskola elképesztően sokáig lesz képes őrizni a saját hagyományait, a saját, legjobbnak hitt gyakorlatait. Az átmenet nagyon hosszú időszak, és ezért veszélyes normatívan megjeleníteni, hogy milyen lesz majd az információs társadalom iskolája. Elvárásszinten meg lehet fogalmazni az attribútumokat, de hogy aztán a valóságban miként és mitől lesz olyan, az az átmeneteken keresztül realizálódik.

Ellen Kay⁷ 1900-ban mondta azt, hogy jön a gyermek évszázada. De ha megnézzük az 1900-as és a 2000-es gyermekeket, nincs túl sok különbség köztük az iskolában való lét szempontjából. Én azt mondom, hogy a 21. század lesz a gyermek évszázada. Ez az új attribútumok szerint működő világ, és az információs társadalom iskolája nagyjából a század második felében válik majd valósággá, addig viszont sok évtized átmeneti időszak vár még ránk.

⁷ Ellen KAY (1849–1926), svéd tanítónő, pedagógiai reformer. Legismertebb, az 1900-ban kiadott *A gyermek évszázada* (Barnets århundrade) című könyvével a modern pedagógia alapjait teremtette meg. Elképzelései szerint az új század – a gyermek évszázada – adja meg a gyermek hiányzó jogait, megfelelő elismertséget. Ehhez új nevelés szükséges; a gyermek fejlődési sajátosságaival összhangban álló nevelési módszerek, új művelődéspolitikai reformok bevezetése kívánatos. Ennek előfeltétele az új típusú nevelői magatartás: a szülőknek, pedagógusoknak többé nem a felnőttésg magaslátáról és távlatából kell nézniük a gyermeket. (In: PUKÁNSZKY-NÉMETH: *Neveléstörténet*, 10.2. www.magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.02.html)

„...óriási szerepe lehetne a hagyományos műveltség megőrzésének a mai világban.”

Amikor a tudásról, a tudás átadásáról, a tanulásról gondolkodunk, beszélgetünk, gyakran elhangzik, hogy napjainkban megváltozott az erről alkotott képünk. Mi jellemezte korábban, és mi jellemzi most az iskola tudásátadó szerepét? Vajon tudjuk-e értelmezni magunk körül a világot, tudunk-e, akarunk-e a dolgok mögé látni? És vajon milyen szerepe van ebben a műveltség megőrzésének az egyén és a társadalom életében? Többek között ezekről a kérdésekről beszélgettünk Knausz Imrével, a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetének docensével, a *Tanít-tani Online* főszerkesztőjével.

► **Mi jellemzi leginkább** a tanuláshoz, a tudás átadásához való mai viszonyulást, az ebben végbemenő változást? **Mi befolyásolja leginkább** azt, hogy mit gondolunk a tudásról?

Ahhoz, hogy erre választ adjak, messzebbre kell indulnunk: visszamennék egészen a humanizmusig, és megnézném, hogyan változott meg az úgynevezett hagyományos műveltséghez való viszonyunk. Úgy vélem, hogy a művelt ember eszménye a humanizmus idején alakult ki, ekkor született meg egy olyan *hagyománykonstrukció* – az ókori kultúra, a görög nyelv, és az ókori történelem ismerete mint eszmény –, amely a távoli múltba nyúlt vissza, és amely az úgynevezett művelt embertől elvárható tudásnak minősült. Ahogy akkoriban megfogalmazták, ebből egy másfajta arisztokrácia, a tudás arisztokráciája jött létre, amely nem volt egyenlő a született előkelőséggel. Az évszázadok során természetesen jelentősen megváltozott ennek a műveltségnek a tartalma, de maga az eszmény hosszú ideig fennmaradt. Véleményem szerint a műveltség funkciója az értékek közvetítése volt, vagy másképp megfogalmazva, a jellem megszilárdítása, ami egyúttal az iskoláztatás célját is jelentette. Vagyis a kora újkorban megjelenő erőteljesebb iskoláztatás tartalmilag a mindenkori műveltségesezményen alapult. Azt igyekeztek közvetíteni az iskolákban, amit akkor a művelt embertől elvártak. Kezdetben az antik hagyomány dominált, ezzel párhuzamosan a Biblián alapuló keresztény műveltség, amely aztán az évszázadok során tovább bővült, alakult.

Jelentős változások a 20. század második felében következtek be ezen a téren. Nagyon leegyszerűsítve úgy fogalmaznám meg, hogy ekkortájt maga a műveltség fogalma problematikussá vált. Tehát nem egyszerűen a tartalma alakult át, hanem egyre inkább felmerült az a kérdés, hogy a kor emberének szüksége van-e erre a fajta műveltségre. A 16. századtól kezdődően magától értetődő volt, hogy azok az emberek tudtak sikeresen boldogulni a világban, akiknek határozott, erőteljes értékrendjük volt, és ezt a változó körülmények között mindig következetesen tudták képviselni. A mai világban úgy tűnik, hogy sokkal inkább a másokhoz, a külvilághoz való alkalmazkodás a sikeresség biztosítéka. Ennek negatív oldala, hogy az ember így befolyásolhatóbbá, kiszolgáltatottabbá válik a mindenkori trendeknek. Pozitívum viszont, hogy a ma sikeres embere sokkal nyitottabb, empatikusabb, szemben a felvilágosodás sikeres emberével, aki határozottan képviselt egy értékrendet, és ezért nem engedhette meg magának azt, hogy együtt érezzen azokkal, akik másképpen gondolkodnak.

Ezzel összefüggésben mondhatjuk, hogy az iskola intézménye manapság nehéz helyzetbe kerül. A közoktatás, az iskola alapvető identitását mindig is az adta, hogy egy olyan műveltséggé konstruált hagyományt közvetít, amely az életben való helytálláshoz szükséges. Amikor nem erre, vagy már nem csak erre van szükség, az iskolának újra és újra legitimálnia kell magát az új helyzetben, másfajta elvárások között. A műveltség egyfajta tudásként definiálható, de van egy sor másfajta tudás, amire a hétköznapi életben szükségünk van. Épp ezért manapság gyakran merül föl az iskolával szemben az a követelmény, hogy az athéni demokrácia vagy a sumer kultúra helyett inkább olyan praktikus tudást közvetítsen, amire a mai embernek ténylegesen szüksége van, például ahhoz, hogy a pénzügyeiben el tudjon igazodni vagy egy kérvényt meg tudjon írni. Ezt egy veszélyes szembeállításnak gondolom, mert ha a hagyományos műveltség köre túlságosan visszaszorul – abban az értelemben is, hogy csak kisebb részét alkotja az iskolai tananyagnak –, a társadalomban is egyre kevesebben lesznek, akik ezzel a tudással rendelkeznek.

▶ **Hogyan viszonyulnak a kihíváshoz az iskolák? Hogyan változott a különböző korokban és társadalmi berendezkedések között a vélemény arról, milyen tudást kell az iskolának közvetítenie?**

A kora újkorban, a 16–17. században alapvetően két összetevője volt annak, amit műveltségnek neveznek: az egyik a már említett ókori hagyomány, a másik pedig a keresztény hagyomány. Jó kereszténynek lenni azt jelentette, hogy az ember ismerte valamennyire a Szentírást. Ennek a korszaknak az eszménye a középkorban a könyvek és az olvasástudás hiányában még nem merülhetett fel. Később a felvilágosodás kora a kortárs szerzők beemelésével tágitotta ezt a műveltségeszményt, tehát a művelt ember már nemcsak az ókori szerzőket, hanem az ugyanabban a században élő filozófusokat, írókat, költőket is ismerte.

A műveltségkoncepció igazi nagy változását a 19. század hozta el a nemzetállamok és a nemzeti eszme kialakulásával. A műveltség nemzeti karaktert kapott, megjelent a mai értelemben vett történelem, előtérbe került a nemzetek története, a nemzeti irodalom és mindaz, ami a nemzeti hagyományokhoz kapcsolódik. Ez ma is erőteljesen meghatározza az iskolai műveltséget, annak gerincét alkotja. A természettudományok és a technika ismerete később, a 19. század végétől, de leginkább a 20. századtól kezdett beszűrődni a műveltségkoncepcióba. Nagyon leegyszerűsítve ez az a folyamat, ahogyan kialakult a mai műveltségi kánon.

A mai világban az a kérdés, hogy ennek a műveltségnek az átadására tett kísérletek meddig tartathatóak fenn, vagy a másik oldalról nézve: szükség van-e arra, hogy az iskola erőteljesebben forduljon a praktikus dolgok felé? Természetesen bizonyos praktikus ismeretek átadása nagyon régóta jelen van az iskolai oktatásban, hiszen elkerülhetetlen, hogy a mindennapi életre is felkészítsen. Az is nagyon fontos, hogy a műveltség nem egyenlő a lexikális tudással, hanem annak alkalmazása, hasznosulása a lényeges. Ez tulajdonképpen két területen érvényesülhet leginkább: az egyik maga az olvasás, amikor az előzetes ismereteink segítségével be tudjuk fogadni, értelmezni tudjuk az új szövegeket. A másik terület a beszélgetés, amikor a kommunikáció, a különféle diskurzusok, az érvelés vagy a meggyőzési szándék során az ember fölhasznál olyan ismereteket, amelyek a műveltségéből származnak, és a művelt beszélgetés a másik fél részéről ennek megértésén alapul. Alapvetően egy konzervatív álláspontot képviselek a kérdésben, amikor azt gondolom, hogy óriási szerepe lehetne a hagyományos műveltség megőrzésének a mai világban. Ahhoz azonban, hogy ez továbbra is hatékony maradjon, nagyon sok mindennek meg kellene változnia.

▶ **Milyen szükséges változásokra gondol?**

Először is azt az ellentmondást kellene leküzdeni, hogy a gyerekek hétköznapi élete nem igazolja vissza azt, hogy erre a tudásra, erre a hagyományos műveltségre szükség lenne. Hidakat építeni volna érdemes, vagyis azt megnézni, hogy miképp lehet a fiatalokat ráébreszteni arra, hogy ezek a történetek

róluk szólnak, hogyan tudjuk összekapcsolni a praktikus használattal azt a tudást, amelyet közvetíteni akarunk. Ennek viszont az a további feltétele, hogy a gyerekek kultúrája is megjelenjen az iskolában. Ne úgy tekintünk rájuk, mint akiknek semmiféle tudásuk nincsen. A gyerekek világa nagyon más, mint az iskolai tananyag, de csak akkor valósulhat meg a találkozás, ha ők ezt be tudják vinni a tanórára, ha bármilyen megélt élményükről beszélhetnek az iskolában, az őket foglalkoztató tömegkultúrától kezdve, az interneten át a könnyűzenéig. Azt gondolom, hogy amire szükség lenne, az részben tartalmi, részben nagyon erősen módszertani megújulás, aminek az egyik legfőbb célja éppen a hagyományos műveltség védelme, nem pedig kiséprűzése az iskolából.

► **Ebben a koncepcióban tehát a praktikus, hasznosítható tudás bázisát, annak kiépülését támogatnánk a hagyományos műveltség átadása?**

Pontosan, és így elérkeztünk ahhoz a kérdéshez, hogy mi értelme lehet most, a 21. században a hagyományos műveltségnek. A jellemformálásnak és értékközvetítésnek, amely évszázadokon keresztül meghatározta a fókuszokat ebben a formában már valószínűleg nincs tere, mert nagyon idegen attól a világtól, amiben a gyerekek élnek. Az én nagyon leegyszerűsített koncepciómban három dologra helyezném a hangsúlyt.

1. Egyrészt az iskola által közvetíteni kívánt műveltség lényege, hogy a dolgok mögé lássunk. Ne csak a felszínt nézzük – vagy számítógépes kifejezéssel élve, ne csak felhasználói ismeretekkel rendelkezünk –, hanem azt is értsük, hogy miért történnek a dolgok. Az okok keresése az egyik alapgondolata az iskolai tananyagnak, ha ez nincs, akkor kiszolgáltatottá válunk mindenféle manipulációs hatásnak, és mind társadalmi, mind technikai téren lemondunk arról, hogy a dolgok működési módjáról használható tudásunk legyen. Kedvenc példám erre az a gyerekkori emlék, hogy ha elromlott a televíziónk, édesapám, a maga laikus technikai tudásával átmenetileg mindig megjavította. A mai televíziók estében ez már nem fordulhat elő, de a számítógép is jó példa erre. Úgy kezeljük kicsit, mint egy fekete dobozt: általában fogalmunk sincs, hogy valójában mi van belül, mert már annyira elválik ettől az, ami számomra felhasználóként, a monitor előtt ülve történik. Mindez kialakít egy olyan attitűdöt, hogy mindez már nem is érdekel. Ha kora gyerekkortól kezdve az ember nem használ bizonyos képességeket, akkor azokat mással kompenzálja, megtanul másképpen élni. Úgy gondolom, így van ez az oknyomozással is: ha az embert már a kezdetektől nem érdeklik az okok, a mélyebb összefüggések, akkor ez a fajta felderítő, gondolkodó, problémamegoldó képessége elsorvad, ami tragikusnak mondható. Mivel ez a jelenség véleményem szerint összefügg a műveltséghiánnyal, ez az egyik olyan ok, amiért érdemes ma is hagyományos műveltséget tanítani.
2. A másik fontos gondolat alapja, hogy a műveltség gyakran történetekből áll, elsősorban történelmi és irodalmi történetekből. A történetek a saját életünkben is nagyon fontos szerepet játszanak: amikor máshonnan hallott elbeszélések, élmények mintájára képzeljük el, formáljuk meg a magunk életét, vagy amikor egy cselekvés vagy egy folyamat feldolgozása közben magunknak meséljük el történetként a megélt dolgokat. A mai ember esetében ezek a hétköznapi életünkben működő, észrevétlenül ható történetek alapvetően a médiából, filmekből, könyvekből, és mások által elmesélt történetekből állnak össze. A hagyománynak azért lehet itt óriási – akár felforgató – szerepe, mert más típusú történetekről, más kultúrákról, másképp gondolkodásról szól, mint ami körülvessz minket, megmutatja, hogy nem csak az lehet a *normális*, amit mi a jelenben látunk és tapasztalunk. Ha ezt valahogy közel tudjuk hozni a gyerekekhez, annak óriási hatása lehet arra, hogy nyitottan, alternatívákban tudjanak gondolkodni.
3. A harmadik gondolatom – ami talán először szokott az embernek eszébe jutni a műveltségről – az, hogy a műveltség mindig egy közösség közös műveltsége is egyben. A mai világban alapvetően nemzeti közösségekben gondolkodunk, tartalmát tekintve az iskolában tanultak is egy nemzeti

műveltséghez kapcsolódnak, aminek komoly szerepe van abban, hogy megértsük egymást. Ez nem egyszerűen nyelvi kérdés, hanem a mondanivalóba szőtt utalások, metaforák stb. megértése. Ha a műveltség közvetítése nem működik hatékonyan az iskolában, akkor ez a megértés eltűnik, és ahogy manapság sokszor tapasztaljuk, a különböző csoportok között, a közös nyelv hiányában megszűnik az átjárás. Ennek következtében szegmentálódik a társadalom, érdeklődés, érdekek és értékek mentén szerveződő csoportokra oszlik. Ne feledjük azonban, hogy a demokrácia lényegét tekintve a közös ügyeinkről való kommunikáció. Egy működő demokráciában ezért alapvető lenne, hogy a nemzet különböző csoportjai, különbözőképpen gondolkodó tagjai tudjanak egymással kommunikálni.

▶ **Hogyan lehetne a diákokat motiválttá tenni a mélyebb összefüggések keresésében, hogy akarjanak, tudjanak gondolkodni, folyamatokat értelmezni, okokat keresni, a dolgok mélyére látni?**

Egyrészt oly módon – és ez gyakran elhangzik –, hogy izgalmas helyé kellene tenni az iskolát. Ennek feltétele, hogy a jelenleg hangsúlyosabb mennyiségi szemléletről egy minőségibb szemléletre térjünk át. A tananyag *leadása* úgy, hogy nem vesszük figyelembe a gyerekek befogadóképességét, az, hogy a *kerettantervek* minden rendelkezésre álló időegységhez egy központilag meghatározott tananyagegységet rendelnek, véleményem szerint demotiváló hatású. Nem segíti a műveltség kialakulását, sokkal inkább a műveletlenséget termeli újra. A motiváció ugyanis döntő jelentőségű a tanulásban. Költői képpel élve a kérdés az, hogy fel tudjuk-e lobbantani a lángot a gyerekek lelkében. Ehhez kevesebb tananyag is elég, viszont azt hatékonyan kell közvetíteni. Kezdjünk el izgalmasan foglalkozni a témákkal, kutassunk utána, beszélgessünk róla, nézzük meg több oldalról! Ez esetben valóban le kell mondani jó néhány fontos dologról, de az iskolai tanterv nem lehet a műveltségi kánon leképezése. Nem az a baj, ha nem vesszük sorra az órákon egy költő összes fontos versét, hanem az, ha ezt tesszük, és ettől elmegy a gyerek minden kedve a továbbiak olvasásától. Ha viszont sikerül felkelteni az érdeklődését, akkor lehet számítani arra, hogy ennek pozitív hatása lesz.

Mindez persze nem változtat azon, hogy a gyerekek bizonyos szempontból egyfajta burokból élnek, a tömegkultúra, az ifjúsági kultúra által kialakított térben, amelyben egyszerűen elfelejtődnek az olyan kérdések, mint a szegénység, a fogyatékkal élők problémái, az időseknek való segítségnyújtás és legfőképpen a környezeti katasztrófák hatásai. Véleményem szerint minél inkább sikerül a valódi társadalmi problémákra ráirányítani a gyerekek figyelmét, és minél jobban észreveszik, hogy nekik is lehetne teendőjük ezekkel kapcsolatban, annál inkább van esély arra, hogy a hagyományos műveltség iránt is felmerüljön az igény. Ha sikerül tudatosítani a gyerekekben azt, hogy ezek a bajok őket is érintik, akkor már nem a médiából kiolvasott életforma lesz számukra az egyetlen viszonyítási pont, hanem alternatív megoldásokat is keresni fognak. A problémahelyzettel való szembesülés hatására az oknyomozás fontossá válik, mert csak úgy lehet változtatni a bajokon, ha feltárjuk azok gyökerét.

▶ **Kinek van ebben feladata, felelőssége?**

Ezzel kapcsolatban nagyon hiszek a közösségi tevékenységben, az önkéntes munkában, mert ezen keresztül olyan szituációkba tudjuk belevinni a gyerekeket, ahol egyrészt megtapasztalják, hogy szükség van rájuk, másrészt átadható nekik az a minta, hogy hogyan lehetnek hasznos tagjai a társadalomnak. Ahhoz, hogy ez valóban sikeres és hatékony legyen, azt gondolom, hogy nagy szükség van civil szerveződésekre és arra, hogy az iskola nyitottan fogadja ezeket. Emellett többek között oktatásirányítási és továbbképzési kérdés is, hogy az iskola érzékelje azt, hogy a gyerekek iskolán kívüli, értelmes, hasznos közösségi munkában való részvétele az intézmény saját érdeke, és ne csak a kötelező tevékenység kipálását jelentse.

Ahogy én látom, az iskola manapság nem igazán közösségi hely. Ahhoz, hogy az legyen, lehetőséget kellene biztosítani olyan döntési helyzetekre, amelyekben a gyerekek részéről közös döntések szület-

hetnek. Ez a pedagógiai gondolkodás, amely egészen a summerhilli iskola¹ koncepciójához vezethető vissza – minél több területen szabadságot biztosítani a gyerekeknek – véleményem szerint nagyon távol áll a mai iskolától.

► **Az iskola hogyan tud alkalmazkodni a vele szemben támasztott igényekhez, hogyan tud eleget tenni a változások által generált kihívásoknak? Tudott-e korábban valaha is szinkronban lenni azzal, ami a külvilágban zajlik?**

Szerintem ilyenfajta szinkronítás sohasem volt. Az iskolában tanultak korábban sem voltak teljes megfelelésben az iskola világán kívüli élettel, de mégis voltak olyan helyzetek, amikor ezek az ismeretek, a szövegértelmezések és a diskurzusok vonatkozásában használhatóak voltak, amikor egymás között olyasmiről beszélgettünk, amiről az iskolában is tanultunk. A változás, a két világ eltávolodása lassan történt. Személyes élményem, hogy ha pedagógusokkal beszélgetve azt mondom, hogy ma már a gyerekek nem diskurálnak olyasmiről, amit az iskolában tanulnak, akkor ezzel mindenki egyetért. Olyan különös és kellemes élményem ma már ritkán van, mint amikor egyszer megütötte a fületem a mellettem elsétáló gimnazisták beszélgetése a gombákról, és arról, hogy miért gondolják őket sokan növényeknek, amikor szerintük sokkal közelebb állnak az állatokhoz. Az iskolában tanultakra való reflektálás ilyen formában nem jellemző a gyerekekre, ami nagy kár.

Az természetesen reménytelen feladat, hogy az iskola folyamatos követésben legyen, és azt sem gondolom, hogy a tananyagot permanensen meg kellene újítani. Néhány ponton persze szükséges az aktualizálás, de ahogy korábban is mondtam, még inkább arról volna szó, hogy a hagyományos tananyagot leszűkítve, valamilyen részletét kiemelve, az érdeklődést, a motivációt jobban felkeltve kellene tanítani. Úgy szoktam megfogalmazni, hogy mélységelvű tananyagra lenne szükség. Egy olyan iskolát vizionálok, ahol a túlságosan erős kötöttségek helyett a tanulócsoporthoz foglalkoztató problémák, kérdések kerülhetnének előtérbe, amikhez kapcsolni tudnánk a hagyományos műveltséget képviselő tananyagot. A két világ találkozásához elsősorban arra volna szükség, hogy időnként megkérdézzük a gyerekeket arról, hogyan élnek, mi foglalkoztatja őket, és miben tudunk segíteni nekik.

► **Melyek azok az alapértékek, amelyeket Ön szerint közvetítenie kellene az iskolának?**

Alapértékek tekintetében talán csak általánosságokat lehetne megfogalmazni, a kérdés sokkal inkább az, hogy miként kellene az iskolának ezeket az értékeket közvetítenie. Ha mégis össze kellene foglalni, akkor én a *nyitottságot*, vagyis a megértés vágyát és képességét tartom a legfontosabbnak, és azt gondolom, hogy a műveltségnek is ez a legfontosabb tartalma: *nyitottá válni sokféle megközelítésre, a különböző felfogásokban látni a racionalitást*. Emellett nagyon fontos a *kritikai gondolkodás*, ami alatt azt értem, hogy nem fogadok el mindent csak azért, mert megszokott, hanem az is érdekel, hogy miért van ez így. Nem egyszerűen egy felhasználói felületnek tekintem a világot, ahol, ha nem az történik, amit egy gombnyomásra vártam, akkor vagy kétségeesek, vagy szakemberhez fordulok, hanem ehelyett *megpróbálok megérteni a jelenséget és annak okait*. A kritikai gondolkodás – ami az aktív állampolgárság szempontjából is nyilvánvalóan döntő jelentőségű – úgy vélem, nem egy képesség, nem is egyszerűen egy attitűd, hanem alapvetően ehhez is műveltség kell. Ennek kialakításában, támogatásában is óriási szerepe lenne az iskolai tudásközvetítésnek.

Ugyanígy szükséges, hogy *meg tudjam érteni magam másokkal*. Itt nemcsak egy közös műveltségről van szó, hanem arról, hogy a különböző műveltségtartalmakhoz megértő és nyitott módon viszonyulok.

¹ Az angliai Leistonban működő *Summerhilli Szabad Iskola* egy reformpedagógiai kezdeményezés. Az iskolában a kezdetektől fogva nem volt kötelező az órák látogatása, és az intézményben egy széles jogkörű közös tanár-diák önkormányzat működik. Az iskola az 1960-as években vált híressé az USA-ban és Nyugat-Németországban az alapító, A. S. NEILL *Summerhill – a radical approach to child rearing* című könyve nyomán. www.summerhillschool.co.uk



Ott, ahol különböző kultúrák, különböző gondolkodású emberek élnek egymás mellett, egy demokratikus társadalomban nem az a megfelelő viszony, hogy bezárkózom a saját kis világomba azokkal az emberekkel együtt, akik hasonlóan gondolkoznak, mint én, hanem sokkal inkább az, hogy megpróbálom megérteni a másképpen élőket, gondolkozókat. Érdekes jelenség, hogy a jelenlegi internetes kultúra – például a Facebook mint közösségi felület – ennek furcsa módon ellentmond azzal, hogy szegmentált. Vagyis annak ellenére, hogy azt gondolhatjuk, ez egy olyan közösségi hely, egy olyan hálózat, ahol mindenkit el lehet érni, valójában csak azokkal a felhasználókkal keressük itt is a kapcsolatot, akik hasonlóan gondolkoznak az ismerősi körünkben. Azokat a cikkeket olvassuk el, amiket az ismerőseink megosztanak, és mivel bennük megbízunk, ez egy jelentős szűrőfunkciót lát el az információkövetésben. Így szinte láthatatlanná válik a világnak az a része, akik mások, mint mi, akik más szűrőket használnak.

Úgy tűnik, a mai iskola nagyon kevésbé képes arra, hogy ezt a két alapértéket: a nyitottságot és a megértést közvetítse. És miért? Röviden azt lehetne válaszolni erre: azért, mert lemondott arról, hogy neveljen. Nevelni csak úgy lehet, ha személyiség áll szemben személyiséggel, szabad ember szabad emberrel. Az iskola – ma sokkal inkább, mint valaha – bürokratikus szerepekből épül föl. A történelemórán a gyerek csak annyiban érdekes, hogy tudja-e a linzi békét vagy nem, a tanár pedig csak annyiban, hogy enyhén osztályoz vagy szigorúan. Egyszerűsítek, nyilván, de ez a lényeg. Az, hogy ők valódi hús-vér emberek, az eltűnik a szerepek diktálta jelmezek mögött, és ez lehetetlenné teszi a kultúra átörökítését. Az iskolának tehát az lenne a feladata, hogy egyrészt megtanítsa a különböző kultúrákhoz való nyitott viszonyulásra, másrészt, hogy ellenálljon a fősodornak és azt mondja, hogy vannak olyan közös dolgok, amelyeket mindenkinek tudnia kellene.

„...a közösségek akkor tudnak jól működni, hogyha van kovászuk.”

Galambos Rita, korábban pedagógusként, jelenleg a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA)¹ stratégiai vezetőjeként számtalan olyan közösség megszületésénél bábáskodott, amelyekben a közösségi tanulás akár szervező erőként, akár a folyamat jótékony „melléktermékeként” jelent meg. Élményei, tapasztalatai alapján úgy véli, a közösségek ereje és hatása olyan forrást jelent, amelyhez bármikor visszanyúlhatunk, és amely alapjaiban határozhatja meg a tanulásunkat, másokhoz, a világhoz való hozzáállásunkat.

► **Vissza tudsz emlékezni** arra a pillanatra, amikor először érezted azt, hogy egy igazi közösségi tanulás részese vagy, és ez meghatározó élménnyé vált benned?

Igen, a legmeghatározóbb élményem ezzel kapcsolatban fiatal pályakezdő pedagógusként egy VIII. kerületi általános iskolához kötődik, ahol a '80-as évek elején franciát tanítottam. Ennek kapcsán ismerkedtem meg egy francia tanársoporttal a dél-franciaországi Nimes városából, akik a Freinet-pedagógia újító szellemiségű, innovatív módszereivel dolgoztak. A találkozás egy diákcsere lehetőségét vetette fel bennünk, aminek megszervezése akkoriban hatalmas kihívásnak számított. Ma már ez szerencsés esetben természetes módon beépül az iskolák életébe, de ennek akkori jelentőségéről már az is sokat elárul, hogy 8-9 hónapos szervezés előzte meg a '82 nyarán megvalósuló közös utazást és programot. Elképesztően nehéz folyamat indult el ezzel, népmesébe illő fordulatokkal és akadályokkal. Volt olyan kolléga, aki osztályfőnökként azt javasolta a szülőknek, hogy ne bízzák rám a gyerekeket, a kerületi hivatal illetékese Franciaország helyett a tágas Szovjetuniót ajánlotta célpontként, nem törődve azzal, hogy ott a francia nyelv kevésbé honos, de anyagi problémák is felmerültek, amiket meg kellett közösen oldanunk. Az igazgatóm és a kollégáim rosszallása ellenére, fiatal, lelkes tanárként eszembe sem jutott, hogy föladjam, annyira jó dolognak tűnt, hogy a hátrányos helyzetű tanulóimnak megmutathatom, miért érdemes a francia nyelvet elsajátítani. Pontról pontra tanultam meg azt, amit ma már tanítok is: ha van egy ügy, amiben hiszünk, és amely elsősorban nem nekem, hanem a közösségnek fontos, azért mindent meg kell tenni, hogy megvalósuljon. Emlékszem arra a pontra utazás előtt egy-két hónappal, amikor se útlevelünk, se vízumunk nem volt még, az egyik helyes tanítványom feltette a kérdést: „Rita néni, miért gördít mindenki akadályt a mi utunkba?” Azt válaszoltam, talán azért, hogy megtanuljuk majd ezt a dolgot értékelni.

A kollégák helyett a gyerekek és a szülők lettek a szövetségeseim, együtt támogattuk egymást ebben a szép és küzdelmes tanulási folyamatban. Ott tanultam meg, hogyan kell nyíltan és őszintén kommunikálni, a közösség érdekében közös döntéseket hozni, hogyan kell az eredményeket értékelni,

¹ *Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA):* A 1999-ben létrehozott közhasznú nonprofit szervezet küldetése, hogy lehetőséget biztosítson a fiatalok számára a demokratikus értékek és a hozzájuk kapcsolódó magatartásformák tapasztalatai útján történő elsajátítására, ehhez kapcsolódóan a fiatalok állampolgári készségeinek fejlesztésére a közösségi tanulás segítségével. További információ: www.i-dia.org



és hogy mit is jelent az, amit ma projektmenedzsmentnek hívunk. Nem volt ez akkor tudatos, ösztönösen kísértem a folyamatot az összes szereplő intenzív bevonásával, fontos volt, hogy egymást segítsük, hogy mindenki beleadja a tudását.

A projekt sikeres megvalósulása után az is nagyon izgalmas volt, amikor hazatérésünk után – tele élményekkel – közösen kitaláltuk, hogy készítünk a gyerekekkel egy kiállítást, amire meghívjuk a szülőket, a tanárokat. Egy gesztus volt ez a részünkről, a folyamat szép megkoronázása, amikor a lepusztult józsefvárosi iskola egyik még kopottabb termébe egy kis Franciaországot varázsoltunk. Ma már azt gondolom, hogy a közösségi tanulás nem is történhet másképp. Akkori tanítványaim közül még évek múlva is sokan megtaláltak azzal, hogy nehézségekbe ütközve később is mindig előjött a közös élmény, és annak megerősítése, hogy soha nem szabad föladni, hiszen „akkor sem adtuk föl”.

► **Ma, amikor a közösségi tanulás támogatása a hivatásoddá vált, mit mondasz másoknak, mit jelent ennek részesévé válni a pedagógusok, a diákok szempontjából?**

Nagyon fontos annak megértése, hogy miért, mitől is jó ez? Amikor a közösségi tanulásról és a közösségi szolgálatról beszélgetek a tanárokkal, az egyik fontos érv, amire felkapják a fejüket az, hogy sajnos a mai iskola nagyon szűk mezsgyén kommunikál a gyerekekkel. Csak egy keskeny metasztetet lát belőlük, és ennek következtében a gyerekek is csak egy szűk területen tudják megmutatni magukat. Az iskolákra általában jellemző nagyon verbális és elitista megközelítés mellett vagy helyett a közösségi tanulási helyzetekben egészen mást is meg lehet mutatni: a *nyitottságot*, a *segítőkészséget*, a *kommunikációs készséget*, a *kreativitást*. Ezáltal olyan interakciókba tud lépni a tanár és a diák, olyan pozitív visszajelzések születnek, amelyek sokkal mélyebb élményeket tudnak nyújtani, mint amit a mindennapos iskolai rutin teremthet. Régóta tudjuk, hogy a tanulásnak nagyon fontos eleme az érzelmi elköteleződés. A közösségi tanulás egy együttműködésen alapuló folyamat, amiben a résztvevők kifejezik azt, hogy fontosak egymásnak, és hagyják, hogy a közösség tagjai hatékonyan végezzék a feladataikat a közösség érdekében.

► **Mitől több ez, mint az egyén tanulása egy közösségben? Hogyan tudnánk a közösségi tanulást definiálni?**

A közösségi tanulás élményszerű megértésén túl az egyik legfontosabb sajátossága az, hogy egy olyan tanulási folyamat, ahol tudjuk, hogy mi a célunk, és mit szeretnénk elérni közösen, egymást támogatva. Jellemző, hogy általában azért nem sikerül valami, mert a célok nem tisztázottak vagy a módszerek nem harmonizálnak a célokkal. A pedagógusok nincsenek könnyű helyzetben, a különböző követelményeknek való megfelelés terhe alatt végzik a munkájukat. Ám azt is látom, hogy sokszor azért nem tudják felvállalni a közösségi tanulás támogatását, mert ez számukra ismeretlen terület, nincs róla saját élményük, kívül esik a komfortzónájukon. A közösségi tanulás, a projektpedagógia, vagy minden olyan módszer, amely nem individualizált tanár-diák viszonyra épít, általában akkor hatékony, amikor az ismeretek közvetítésén túl más céljaink is vannak.



Például, a Práter utcai iskolában nyelvtanárként sokszor szembesültem azzal, hogy a gyerekek nem fogékonyak a tananyagra, viszont nagyon szívesen dolgoznak együtt, kapcsolatot teremtve egymással, és örömmel végeznek kreatív feladatokat. A gyerekek sokszor olyan helyzetekben szeretnek és tudnak jól tanulni, amit nagyon sok tanár elviselhetetlennek tart, ami mozgással, beszélgetéssel, zajjal jár. Az igazgatóm sokszor megállt az ajtó előtt, majd kérdőre vont, hogy mi folyik itt francia óra helyett? Pedig csak az történt, hogy az osztálynyi gyerekekkel újságot szerkesztettünk, az asztalokat szerkesztősegeknek neveztük ki, volt, aki rajzolt, volt, aki írt, volt, aki javított, volt, aki színezett, volt, aki sokszorosított... ez bizony zajjal járt. Valóban, nem ültek szép nyugodtan, de olyan folyamatok indultak be, amelyek például abban segítettek, hogy a kevésbé motivált vagy kevésbé sikeres gyerekek is bevonódjanak a tanulásba, és megtalálják a saját helyüket a közösségben.

Nem állítom, hogy tanulni csak ilyen közösségi folyamatokban lehet, de azt igen, hogy bizonyos

célokat csak így érhetünk el. Miért is? Mert a közösségi tanulásnak van egy távolabbi, átfogóbb célja, a gyerek számára pedig olyan tétje, amely több annál, minthogy az egyéni teljesítményére milyen jegyet kap. Sokkal inkább a közös cél fog számítani, és az, hogy a többiek elfogadják-e, hogy a közösségben tudja-e érvényesíteni az akaratát, megvalósulnak-e az elképzelései.

► Hogy látod, milyen manapság a közösségekhez való viszonyunk, milyen közösségek épülnek az ember köré, milyen változásokat látsz ebben a korábbiakhoz képest?

Manapság sokféle deficitel szembesülünk a környezetünkben, amelyek közül az egyik éppen a közösségdeficit. Azt látjuk a mai fiatalok körében, hogy óriási az igény közösségek építésére, létrehozására, de ez nem megy magától. Korábban, a mi fiatalságunk idején adottak voltak bizonyos keretek ahhoz, hogy a fiatalok többé-kevésbé biztonságos környezetben, valami közös tevékenységen keresztül összecsiszolódjanak. Most azt látom, hogy az iskolákban – ahol a család után a legtöbb időt tölti a gyerek – nincsenek, vagy csak most kezdenek újraépülni a közösségek. Ezek az iskola által megteremtett közösségi élmények azért is lennének fontosak, mert a gyerekek ezekre alapozva tudják a maguk kis köreit továbbépíteni, saját közösségeket létrehozni. Ezekben a keretekben tanulnák meg az érdekérvényesítés, az együttműködés módjait, a célok kitűzését, azok újratervezését, és így tovább.

Az ifjúsági önkéntesség vagy a közösségi szolgálat kapcsán azt látom, hogy ezek a fajta kisebb közösségek, ha csak rövid időre is, de képesek megszületni és felépülni. A közös cél és az ezért való tenni akarás együttesen olyan szövetet alkotnak, amelyek öt vagy húsz évvel később is meghatározóak lesznek a résztvevők életében. Olyan élő, emberi kapcsolatok jönnek létre, amelyek működőképesek, amelyekhez bármikor vissza lehet nyúlni és ezekből tovább építkezni, akikkel fél szóból is értjük egymást. Ilyen közösségi élménye a mai gyerekeknek, úgy gondolom, kevés van. Pedig a művészeti tevékenységek, a sport vagy az önkéntesség mind nagyszerű lehetőség arra, hogy a társadalmi különbségektől vagy a családok szociokulturális háttérétől elvonatkoztatva, a gyerekek együtt tudjanak munkálkodni, hogy felnőve sokkal érzékenyebbek és nyitottabbak legyenek egymás problémáira. Azok a gyerekek,

akik ebből valamilyen oknál fogva kiszorulnak, és az iskolában is leginkább a kirekesztést, a marginalizálódást élik meg, sajnos ezt fogják tovább reprodukálni. Hazai viszonylatban nagyon komoly feladataink vannak e téren, egyrészt, hogy sokkal tudatosabban gondolkodjunk a kérdésről, másrészt, hogy teremtsünk minél több olyan helyzetet, amely segíti egymás elfogadását, a szakadékok csökkentését.

▶ **Van úgy, hogy egy közösséget mesterségesen hozunk létre, behívva a körbe a tagokat, és van, hogy önkéntes alapon, alulról szerveződve jön létre a társulás. Lehet-e egyik a másiknál jobb a közösségi tanulás szempontjából?**

Számomra a közösség maga a csoda, amit szinte lehetetlen formalizálni és összehasonlítani. A saját tapasztalatom és mások véleménye alapján a leglényegesebb, hogy a közösségek akkor tudnak jól működni, hogyha van kövászuk. Hogy kívülről vagy belülről szerveződnek-e, hogy van-e vezetőjük vagy sem, kevésbé lényeges kérdések. A legfontosabb az, hogy legyenek keretek és választási lehetőségek. Egy tízéves, általános iskolás gyerek nagyon ritkán szervez magától közösséget, nem lehet elvárni tőle, minthogy egy olyan középiskolástól sem, aki gyerekkorában erre nem kapott jó mintát. Úgy vélem, nekünk felnőtteknek, nevelőknek, szülőknek a dolgunk az, hogy a közösségekhez különböző formákat és alternatívákat nyújtsunk. Amikor a '80-as években tanítani kezdtem, még ún. klubnapközi rendszer volt, ahol a gyerekek délután öt-hatféle dolog közül választhattak. Ha ezekben a kis csoportokban pedagógiaiilag megalapozott munka folyt, akkor abban a közös téma – mint például a színjátszás, iskolaújság-készítés – mentén valódi közösségek jöttek létre. Ez jó esetben ma is így történik. Azt gondolom, hogy mindenekelőtt mintát kell tudni mutatni, a közösség útjának egyengetése, segítése csak a következő lépés.

Amiről beszélünk, az megint csak maga a *közösségi tanulási folyamat*, amiben a közösség tagjai és segítői is jelen vannak, és egyformán teret adnak egymásnak. A korábban említett értékekhez itt nagyon fontos felvennünk egy újabbat: a *szabadságnak*, mint értéknek az elfogadását. Ez a közösségi tanulás folyamatában részt vevők bizonyos keretek között biztosított személyes szabadságát jelenti: a döntési jogot és szabadságot, jogot a megszólalásra, a véleményalkotásra, a konstruktív kritikára. Tulajdonképpen ez nem más, mint a demokrácia tanulósa.

▶ **Egy közösséghez tartozás egyben azt is jelenti, hogy képesek leszünk mi is a közösségért tenni valamit? Hol a helye, mi a feladata ebben az iskolának, az iskolai közösségeknek?**

Úgy vélem, ez is egy tanulási folyamat. Manapság már nem annyira evidens, hogy egy adott, kisebb-nagyobb közösségben mi a feladatunk, pedig számos olyan dolgunk van a világban, ami túlmutat azon, hogy iskolába járunk vagy dolgozunk. Azt gondolom, hogy mint sok minden másra, erre is lehet és szükséges nevelni a gyerekeket. Fontos, hogy tisztában legyenek a jogaikkal, de egyúttal úgy szocializálódjanak, hogy tisztában legyenek a kötelezettségeikkel is, ami nem csak a tanulásról szól. Fontos, hogy a társadalmi szolidaritás vagy a szociális érzékenység hogyan jelenik meg az iskola életében, közösségeiben. Fontos, hogy mennyire tudatosul mindez a diákokban: mi a teendő, ha egy osztálytárs beteg, és hiányzik a leckéje, hogyan segíthetnek az iskolába járó mozgássérült gyerekek, vagy mit kell tenniük, ha szemét van a földön, hogy csak néhány példát említek. Az, ahogy erre rávezetjük őket, egy hosszú nevelési folyamat.

A cél az, hogy a gyerek megtalálja a számára testhezillő feladatot, azt a keretet, amiben ki tud lépni a saját köréből, és nemcsak önmagáért, hanem másokért is képes legyen, sőt, akarjon is tenni valamit. A segíteni akarás nem feltétlenül velünk született adottság, ráadásul a gyerekek nagyon különböző háttérrel érkeznek az iskolába, de egész kicsi kortól lehet és kell is őket a környezeti tudatosságra, a szociális érzékenységre, a problémákra való nyitottságra, a problémák megoldásának szándékára nevelni. Jó esetben egy osztály közösségét nem önmaguk sikeréért küzdő gyerekek alkotják, hanem olyanok, akik közösen együttműködnek bizonyos feladatokon, bizonyos célok eléréseért. A gyerekek

között kötődések alakulnak ki, és ahol figyelnek egymásra, ott előbb-utóbb a magukkal hozott családi vagy egyéni problémáik is láthatóvá válnak és kérdéseket szülnek. Viszont ahhoz, hogy ezeket közösen feldolgozzuk, helyükre tegyük, tudatos nevelői koncepcióra van szükség.

► **A DIA küldetése közé tartozik a fiatalok aktív állampolgári részvételének támogatása. Tudnál mondani arra egy példát, hogy miről szól az aktív állampolgárság a mindennapokban és miért fontos?**

Egy filmélményemet említeném, amely a számtalan angol, családos barátom miatt számomra közel álló példával szolgált: a film az egyik legelитеbb, több évszázada működő angol bentlakásos iskoláról, a Canterbury King's Schoolról szólt, amiben az iskolai közösségi életet is bemutatták. Nagyon megfogott az egyik jelenete, amely egy megemlékezés megszervezéséről szólt, az iskola egyik diákjának halála kapcsán. Az egyik iskolai „ház” 16-18 évesekből álló küldöttsége a házfőnöknél kezdeményezte, hogy a családdal közösen tartsanak szertartást vagy megemlékezést a Canterbury Székesegyházban, a társukra emlékezve. Azt gondolom, hogy a közösségi tevékenység itt kezdődik, amikor néhány diák elkezd közösen gondolkodni valamin, aztán keresnek olyan felnőtteket, akik őket ebben támogatni tudják. Ahogy Vekerdy Tamás² mondja: minden gyerek nyitott a világra, de ha egészen kicsi korban a szülők nem válaszolnak megfelelő módon a kérdéseikre, akkor előbb-utóbb le fog szokni arról, hogy kérdezzen. A közösségi tanulással pontosan ez történik. A gyerekekben ösztönösen benne van, hogy szeretnének gesztusokat tenni másokért. Ha ebben nem kapnak tőlünk megerősítést, támogatást, akkor le fognak szokni róla.

► **Hogyan tudnak ebben a pedagógusok leginkább segíteni?**

Nekünk, tanároknak is éppen arra lenne szükségünk, hogy nyitottak legyünk a világra, a gyerekekre, a kollégákra, és mindenre, ami minket körülvesz. L. Ritók Nóra³ egyik írásában azokról a mélyszegénységben élő, mosolygós szemű gyerekekről mesél, akiket a velük való foglalkozások során nyitottságra, odaadásra, tanulásra tudnak bírni. Egyetértek azzal, hogy ez csak mosolygós szemű tanárokkal megy. Ha én pedagógusként nyitott és motivált vagyok a megoldások keresésében, ha érdekel az, amivel foglalkozom, és fontos, hogy a rám bízott gyereket eljuttassam egyik ponttól a másikig, akkor előbb-utóbb a gyerek bevonódik ebbe a folyamatba. Ehhez kapcsolódó érték a *bizalom*, a másik ember fejlődésébe való hitem. Hogy a kudarcokra, a nehézségekre, a sikertelenségre – amivel a pedagógusi pályán nap mint nap találkozhatunk – ne mint megmásíthatatlan dolgokra, hanem mint tanulási lehetőségekre tekintünk. Ugyanígy, ha a gyerek valamit nem tud, legyen lehetősége a korrigálásra, a továbblépésre. Fontos, hogy tanárként is izgalmas folyamatnak éljem meg a tanulást, a tanítást, ne pedig kényszerpályának. Mindig van arra lehetőség, hogy valamit megváltoztassunk, hogy innovatívak legyünk. Ez a szemlélet alapot adhat arra, hogy felszabaduljunk a sokféle kényszer alól, és azokat is fel tudjuk szabadítani, akik részt vesznek ebben a folyamatban.

Az elmúlt évek magyarországi demokráciakutatásai, például a Csáki Mihály vezetésével⁴ megvalósított kutatások vagy a Political Capital 2013-as kutatásai mind azt mutatják, hogy a fiatalok nem kap-

² VEKERDY Tamással készült korábbi interjúinkat lásd: *Alma a fán – Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről* (2010); *Alma a fán – A tanulás támogatása* (2012) című kötetekben. Elérési útvonat: www.tka.hu » Könyvtár

³ L. RITÓK Nóra, pedagógus, az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény igazgatója. Az alapítvány fókuszában a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek művészeti oktatása, vizuális nevelése és a tehetséggondozás áll. Az Igazgyöngy Alapítványról bővebben itt tájékozódhat: www.igazgyongy-alapitvany.hu

⁴ A kutatást az ELTE TáTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem Szociológia Tanszéke, valamint a székesfehérvári Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet közreműködésével végezték 2005-ben és 2008-ban, középiskolások körében. További információ a kutatásról: www.oitk.tatkt.elte.hu

nak pozitív megerősítést a demokratikus értékekben, azok érvényesítésében. A kutatásokból kiderül, hogy a gyerekeknek a tekintélyelvűség sokkal fontosabb, mint a szolidaritás. Az emberi jogok sokkal kevésbé fontosak, mint egy sor más érték. Ebből máris következik a kérdés, hogy mire szocializálódnak a fiatalok az iskolában? Túlnyomórészt még mindig az a mérvadó modell, hogy a tanár minden dolgok tudója, a tudás letéteményese. Sajnos csak kevés esetben látjuk azt a fajta demokratikus működést, amit a közösségi tanulás feltételez, ahol a párhuzamos viszonyok, az együttműködve tanulás a meghatározók. Emellett azt gondolom, hogy nem elég, ha a diák a demokratikus intézményrendszer működéséről elméletben megtanul bizonyos dolgokat. Ezek az értékek akkor tudnak a sajátjává válni, ha egyúttal az iskolai, pedagógiai kultúra és gyakorlat részévé is válnak, vagyis konzisztensnek kell lenni a mindennapokban is.

► Milyen programokon keresztül látjátok ezt megvalósíthatónak?

Hosszú éveket dolgoztunk annak érdekében, hogy a fiatalok öntevékeny, önkéntes csoportjai ki próbálhassák a közösségi tanulást, a közösségi szolgálatot segítő technikákat. A *KöZöD!*⁵ elnevezésű országos programunknak az volt a lényege, hogy az ország minden pontján, a legkülönbözőbb településeken a fiatalokat inspiráljuk arra, hogy ők próbáljanak meg kisebb helyi problémákat önkéntesen megoldani. A *KöZöD! Önkéntes fiatalok napja* elnevezésű kampányunkat hét éven keresztül hirdettük meg, amelynek során képzéseket is tartottunk a programban részt vevő koordinátoroknak, pedagógusoknak, ifjúsági szakembereknek, szociális munkásoknak. A legsikeresebb évünkben 32 ezer fiatal regisztrált az országos hálózatunkba. Úgy gondoljuk, hogy ez a program – amiről sajnos ma már csak múlt időben beszélhetünk – nagyon sokat tett azért, hogy ma Magyarországon, a fiatalok körében nem ismeretlen, távoli fogalom az önkéntesség. Tegyük hozzá, hogy ezekből a csoportokból nagyon sok településen valódi közösségek jöttek létre, az önkéntes fiatalok később valódi közösségteremtő emberré váltak, ami óriási eredmény.

A másik programunkat a vitakultúra fejlesztése céljából indítottuk⁶. Az alapját az adta, hogy azt vetjük észre, nagyon nehéz csoportban dolgozni, együttműködni, közös döntéseket hozni, ha nem tudunk egymással beszélni, nem tudunk érvelni, kulturáltan vitatkozni. Sajnos az iskola mindennapjaiban a kulturált vita, akár mint tanórai, akár mint tanórán kívüli módszer, nagyon kevésbé van jelen. A vitakultúra fejlesztésének sok ága van, a formális vita, a vitaverseny, a változatos módszereket megmutató vitaklubok, a közösségi vita vagy akár azok a programjaink, ahol helyi – jellemzően szakközépiskolák, vagy szakmunkásképzők – fiatalokat hozunk össze a helyi döntéshozókkal. Azért is tartjuk fontosnak a programot, mert ezekben a vitaklubokban pontosan ugyanazt tanulják a gyerekek, mint egy önkéntes tevékenység kapcsán, nevezetesen hogyan tudunk agresszió- és feszültségmentesen együttműködni.

► A harmadik nagy programotok, a sokáig önkéntes alapon működő iskolai közösségi szolgálat⁷ ma már kötelező elemként van jelen a középiskolák életében. Hogy látod, mennyiben jelentett ez változást?

Ez a program akkor működik igazán jól, hogyha a gyerekeknek döntési, választási lehetősége van. A közösségi szolgálat kötelező jellege ebből a szempontból nem kedvező, mert így a tanárnak már nincs a kezében az a gyengéd, bevonó, motiváló eszköz, ami a sikeres programok egyik alapfeltéte-

⁵ A programról bővebben itt tájékozódhat: www.kozod.hu

⁶ A 3D programról bővebben itt tájékozódhat: www.3d.i-dia.org

⁷ 2012/13-as tanévtől az érettségi bizonyítvány kiadásának feltételeként bevezetett kötelező 50 órás iskolai közösségi szolgálatról (IKSZ) a Köznevelési tv. 6. § (4) bek. rendelkezik. További információ: www.iksz.i-dia.org, illetve www.kozossegi.ofi.hu



le lenne. A valódi szolgálat nem itt indul, hiszen nem lehet egyik napról a másikra társadalmilag érzékennyé válni. Már az óvodának, az iskolának is erre kellene szocializálnia.

Nehézséget jelent, hogy sok pedagógus úgy érzi, nincs módszertani eszköztára ahhoz, hogy a közösségi szolgálat közben felmerülő társadalmi kérdéseket a csoporttal érdemben megbeszéljék. Sok szaktanár gondolja azt – és tegyük hozzá, sajnos valószínűleg jogosan –, hogy erre nem készítették fel, nincsenek ilyen készségei, technikái, vagy nem voltak olyan élményei, amelyekből ezekben a helyzetekben meríteni tudna. Ha ezekkel a hiányosságokkal küzd, ha fél tőle, akkor nem is tudja támogatni a gyerekeket ebben a folyamatban. Épp ezért ezen a területen a programjainkkal kevésbé a fiatalokra, mint inkább a pedagógusokra fókuszálunk, mert időközben rájöttünk, hogy valódi, hosszú távú és fenntartható hatást akkor tudunk elérni, ha a tanárokat segítjük a módszerek

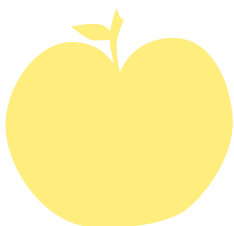
elsajátításában. További probléma lehet a pedagógusok részéről az a félelem, hogy mit fog szólni az osztály a kezdeményezéshez. Az első meglepődés után általában kiderül, a gyerekek tele vannak ötletekkel, tervekkel. Jó hír, hogy a gyerekek sokkal inkább vágnak ezekre a lehetőségekre és alkalmasabban is rá, mint amennyire mi azt gondolnánk.

A pedagógus-továbbképzéseken mi most pontosan azzal foglalkozunk, hogy mindezek ellenére vagy mindezekkel együtt biztosítsuk a fontosnak tartott pedagógiai célok elérését. A mi értelmezésünkben a közösségi szolgálat egy olyan pedagógiai eszköz, amely jól előkészített keretek között mindannak a fejlesztésére, megvalósítására alkalmas, amiről eddig a közösségi tanulás, az önkéntesség, az állampolgári aktivitás kapcsán beszéltünk. A közösségi szolgálat megvalósítása során az egyik legfontosabb pedagógiai cél egyfajta társadalmi érzékenység, szolidaritás, nyitottság fejlesztése. Ezen keresztül visszajutunk a kiindulásponthoz, a közösségi tanulás megvalósításához, ahogy azt a terminológia átültetésének folyamata is mutatja: a *community service* fogalmát évekkal ezelőtt *közösségi szolgálatból való tanulásként* használtuk, és csak később fordítottuk közösségi tanulásnak, ami, úgy gondoljuk, egy tágabb kategóriát jelöl. Ez csak úgy tud működni, hogyha az iskola kellőképpen nyitott arra, hogy megtalálja azokat a tevékenységeket, amiket keretként, lehetőségként felajánl a gyerekeknek. Mint minden tapasztalati tanulási folyamatban, nem elhanyagolható a diákok kellő felkészítése, amelynek során a gyerekek pontos képet kapnak arról, hogy mi fog történni, mi az a probléma, amit ott meg fognak oldani, és nem utolsósorban, hogy nekik mi lesz ebben a szerepük, mi lesz a motivációjuk. Nagyon fontos, hogy az iskolának legyen egy víziója, egy saját értelmezése, koncepciója a közösségi szolgálatról. Egy jó programstruktúra kialakításához az iskolavezetés és a pedagógusok, de adott esetben a civil és más partnerszervezetek, valamint a szülők együttműködése is szükséges.

► Ha magunkba tekintünk, melyek azok a legfontosabb kulcsszavak, alapértékek, amelyek a pozitív változás mozgatórugói lehetnek?

Nem fogok meglepetést okozni. Azokra az alapértékekre kell gondolni, amelyek a pedagógust mozgatórúgják, motiválják akkor, amikor tudatosan megtervezi, vagy nem tudatosan, de megéli és támogatja a tanulási folyamatot. Az alapértékek közé tartozik az együttműködés, a másik ember tisztelete,

vagyis mindaz, amit a diákról gondolk. Ha úgy gondolkozunk a gyerekről, mint egy olyan személyiségről, aki eleve nyitottan születik, akit minden érdekel és minden formál, ami a világon van, akkor nem azt mondjuk, hogy „ezt a kölköt úgyse érdekli semmi”, hanem azt kérdezzük, hogy én mit rontottam el, hogy nem érdekli, hogyan találhatnám meg hozzá az utat. Celestin Freinet⁸, aki számomra az egyik legmeghatározóbb inspirációs forrás a tanításban, azt mondta, hogy a gyerekek nem a motivációját kell megteremteni, mert eredendően azzal születik. A kérdés az, hogy ezt ébren tartjuk-e? Vajon mit gondolunk arról, hogy a gyerek képes-e a fejlődésre? Nagyon fontos további alapérték a tanári szerep, az erről való felfogásunk: nem mindegy, hogy a megmondó szerepbe helyezkedem bele, vagy inkább a folyamat segítője, facilitátora vagyok. Jó, ha behozzuk azt a gondolatot is, hogy nem minden dolgok tudója a pedagógus. Ebben a hihetetlenül felgyorsult világban, a ránk ömlő információáradat közepette fontos lenne, hogy elismerjük azt, hogy ebben mi – a tanár, diák, és a szülő is – közösen küzdünk. Ha elismerjük, hogy nem tudunk mindennel egyedül megbirkózni, és elfogadjuk, hogy miben vagyunk mások és másképp jók, akkor letehetjük végre a terhet és tanulhatunk egymástól, egymásról. Itt kezdődhet el a közösségi tanulás.



⁸ Celestine FREINET (1896–1966), francia reformpedagógus, a *munkaiskola* mozgalomának nagyhatású képviselője, akinek sajátos ötvözetű pedagógiája a világ számos országában – így nálunk is – meghonosodott. Freinet pedagógiájának legfontosabb jellemzői: 1) A „kísérletező tapogatózás”, 2) A szabad önkifejezés. 3) A tartalmas közösségi élet. (In: PUKÁNSZKY-NÉMETH: *Neveléstörténet*, 10.3. www.magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.html)

KONSTRUKTÍV TANULÁSELMÉLET, TANULÁSI EREDMÉNYEK MÉRÉSE

Interjú Nahalka Istvánnal

„A tanulók maguk konstruálják meg a saját tudásukat.”

Napjaink sokféle változásának eredményeképp mást gondolunk hasznos tudásnak, mint akár ötven évvel ezelőtt. A társadalmi, gazdasági, kulturális átalakulások a pedagógia világát sem hagyják érintetlenül, új kutatások, és ebből következően új felfogások születnek, amelyek más nézőpontból szemlélik a tanulást és az ezt szolgáló tevékenységrendszert. A konstruktív tanuláselmélet arra az előzetes tudásra épít, amelynek kialakulása már magzatkorban megkezdődik, és amihez folyamatosan új ismereteket kapcsol a tanuló. Hogyan építsen a pedagógus erre az előzetes tudásra? Miként viszonyuljon a tanulók különböző szintű előzetes ismereteihez? Hogyan válhatunk a fogalmi váltások megélésén keresztül nyitottá az egész életen át tartó tanulásra? Nahalka István oktatáskutatóval, a konstruktív pedagógia legismertebb hazai szakértőjével beszélgettünk.

► **Hogyan változott** a tanulásról alkotott felfogás és tudás, ha egy évszázadnyi, vagy ha csak egy évtizedes periódusra tekintünk vissza? Bizonyára más trendek jellemzők a 20. és a 21. századra.

Az biztos, hogy a pedagógia ma egy csendes forradalmat él át ebből a szempontból. Legfeljebb a szűkebb szakmai körökben kelt néha izgalmat egy-egy új eredmény vagy új elmélet, amely más megvilágításba helyezi a dolgokat.

Egy jó százéves idősíkon nézve azonban valóban azonosítható egy lényeges változás az iskolai tanítás, tanulás folyamatával kapcsolatos megnyilvánulásokban, a pedagógiai szakszövegekben, ugyanis ma erősen jelen van egy új fogalom, ami szinte rátelepszik erre a diskurzusra. Ez a kompetencia, kompetenciafejlesztés¹ fogalma. De említhető ugyanígy az is, hogy valamilyen értelemben a tanulás került a középpontba a tanítással szemben, illetve a tanuló a pedagógussal szemben. Ezek nagyon lényeges változások, alapvető átalakulások napjainkban, de valójában már tényleg körülbelül száz éve tartanak. Mégis erősen megkérdőjelezhető, hogy a lényegret ragadjuk-e meg, ha ily módon fogalmazunk.

A kompetencia fogalmával ugyanis baj van, nincs egyértelmű definíciója. Ha azt nézzük, hogy mi az a közös rész, ami mindegyik meghatározásban vagy megközelítésben egyaránt benne van, akkor azt találjuk, hogy a kompetencia valami olyasmi, ami használható tudást jelent. És ha ebből indulnánk ki, akkor akár arra is következtethetnénk, hogy korunk iskolája felfedezte azt, hogy használható tudást kell nyújtani a gyerekeknek. Miközben minden korban minden iskola használható tudást akart adni! Így leegyszerűsítve semmitmondóvá válik a dolog, mint ahogy hasonlóan semmitmondó a tanulóköz-

¹ A kompetencia fogalmáról, a kompetenciafejlesztésről lásd bővebben: *Alma a fán – Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről* (2010), Tempus Közalapítvány, Budapest; *Kompetencia, tanulási eredmények, képzési keretrendszerek* (2009), Tempus Közalapítvány, Budapest. A kiadványok elektronikus formában elérhetők: www.tka.hu » Könyvtár



pontúság és a tanulásközpontúság is önmagában. Mi más lett volna mindig is az iskolai munka középpontjában, ha nem a tanulás és a tanuló?

Ha a felszínen maradunk az új fogalmak értelmezésével kapcsolatosan, akkor azok akár üres jelszavakká is válhatnak, ezért a változások lényegét mélyebben érdemes elemezni. Ugyanis nem arról van szó, hogy most fedeztük fel, hogy az iskolának hasznos tudást kell átadnia, hanem arról, hogy mást gondolunk a hasznos tudásról, mint régen. Ötvenhatvan évvel ezelőtt az volt a hasznos tudás, ami közvetlenül felhasználható volt a gyakorlatban, és úgy gondolták, hogy azok a tudáselemek, amelyeket a tanuló ember felnövekedve egész életén keresztül használni fog, át is adhatók az iskolában. Ma már azonban ezt nem gondoljuk így, hiszen azt sem tudjuk, hogy húsz év múlva milyen tudásra lesz szükség a különböző területeken. Sőt, még azt sem, hogy húsz év múlva milyen szakmák, milyen foglalkozások lesznek. Tehát alapvetően megváltozott

a hasznos tudás fogalma, ami az egész életen át tartó tanulás megközelítéséhez vezetett bennünket, a tanulók illetve a tanulás tekintetében pedig mást gondolunk ma arról, hogy mit helyezünk a fókuszba.

► **Milyen vizsgálatok, kutatások kísérik ezt a változási folyamatot annak érdekében, hogy többet tudjunk arról, hogy mi ma a használható tudás és hogyan értelmezzük/valósítsuk meg a tanulás és tanulóközpontú pedagógiát?**

Mindenekelőtt a követelmények, a társadalom elvárásai változtak meg. Ezt természetesen követték a neveléstudományi kutatások, a pszichológiai kutatások és a kapcsolódó fejlesztések, melyek reagálnak a társadalomban zajló változásokra, a mostani igényekre. Ez persze fokozatos átalakulást, egy folyamatot jelent. Lényege, hogy a társadalom elvárásai változnak meg, és ezt követi valamilyen módon a pedagógia, próbálja értelmezni, tudományos alapokra helyezni. Az egész életen át tartó tanulás gondolata a pedagógiában már negyven évvel ezelőtt is jelen volt, csak nem így mondtuk.

A változások tudományos megalapozásának egyik legfontosabb állomása a konstruktivista pedagógia² megszületése, ezelőtt mintegy harminc-negyven évvel. Elsősorban Piaget³ kezdeményezése alapján, illetve az ő gondolatait követve formálódik meg fokozatosan az, amit ma már konstruktivista pedagógiának tekintünk. Ez a felfogás gyökeresen megváltoztatja a tanulásról alkotott elképzelésünket, ugyanis azt mondja, hogy a tanulók nem átveszik a tudást valahonnan, azaz nem a tudás közvetí-

² NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron* (I.). In: *Iskolakultúra*. 1997, 7. 2. 21–33. o. (II.): 7. 3. 22–40. o. (III.): 7. 4. 21–31. o.

³ Jean PIAGET svájci pszichológus és ismeretelmélet-teoretikus. Az általa kidolgozott elméletben a fogalmak egyszerű és tapasztalathoz kötött sémákon keresztül egyre komplexebb struktúrákat alkotnak, a pszichés fejlődés a világ megismerő ábrázolásának és szemléltetésének (kognitív reprezentációjának, illetve rekonstrukciójának) folyamatos differenciálódásán keresztül valósul meg. A folyamatot az *asszimiláció* (a környezetből származó tapasztalatok már meglévő sémákba való beillesztése) és az *akkomodáció* (a sémáknak a környezethez való igazítása) egyensúlyának fokozatos megjelenése jellemzi. Piaget-nak a gyermek kognitív fejlődésére vonatkozó elképzelései nagy hatással voltak az intelligenciakutatásokra. (Forrás: *Wikipédia*).

tése az, ami a tanulási folyamatot előidézi, hanem a tanulók maguk konstruálják meg a saját tudásukat. Ebből kiindulva egy óriási új építmény születik, ami egy egészen új pedagógiát jelent.

És van egy nagyon érdekes másik tudományos háttér is, legalább százéves történeti múlttal, mely összekapcsolódik az előzővel. Hagyományosan azt tekintették – és sok helyen ez ma is jelen van – tanulási tevékenységnek, ha a tanuló memorizál vagy gyakorol. Valamikor az iskolák döntő többsége ennek megfelelően működött, ilyen jellegű tevékenységeket kínált a tanulóknak. Tulajdonképpen a reformpedagógiák megszületésétől kezdődően tárgult ki radikálisan az a tevékenységrendszer, ami a tanulást szolgálja. Ez a kitágulás leginkább azt jelenti, hogy olyan tevékenységek, amelyeket az emberek a hétköznapi életben végeznek, megjelennek az iskolában is, és ott tanulási tevékenységekké válnak. Ilyen például a munkavégzés. Valamikor fel se merült, hogy a munka tanulási tevékenység is lehet. Aztán a 20. század húszas éveiben megjelentek a munkaiskolák⁴, és azóta is izgalmas története van a munka tanulási tevékenységgé válásának. Egy másik pregnáns példa a játék, ami valamikor egyáltalán nem volt a tanulás része, ma már azonban sokkal nagyobb mértékben megjelenik a tanulási tevékenységek rendszerében. Vagy például itt van a projekt, mely lényegében a gazdasági tevékenységekben került előtérbe, majd a pedagógia felismerte, hogy ezt az iskolában is jól lehet alkalmazni. Számtalan ilyen példát lehetne még mondani, a lényegük az, hogy a pedagógusok által alkalmazott módszerek egy jó része a társadalom más területein is létező tevékenység, melyeknek kidolgozták a pedagógiai átfordítását.

Ha egy pedagógust megkérdezzük, hogy ő hogyan valósítja meg a kompetenciafejlesztést, akkor nagy valószínűséggel olyasmit fog mondani, hogy „amióta kompetenciafejlesztő órákat tartunk, azóta sokat játszunk, tevékenykedtetem a gyerekeket, projektet szervezünk, és egyáltalán, valahogy más az egész”. A folyamatok mélyére tekintve azt találjuk, hogy az iskolában ma már egy jóval gazdagabb tevékenységrendszer szolgálja a tanulást. Természetesen ez nem minden, mert külön kellene még beszélnünk a differenciálásról, a kooperatív tevékenységekről vagy az önálló tanulás fontosságával összefüggésben a tanulás tanulásáról. Vannak olyan nagyon frekvenciátalt kutatási-fejlesztési témák a pedagógiában, amelyek szorosan kötődnek a tanuláshoz és mindegyik azt mutatja, hogy valóban radikálisan megváltozott a tanulásról alkotott fogalmunk.

► Milyen kutatási alapjai vannak a konstruktív tanuláselméletnek?

Alapvetően két olyan nagy kutatási terület van, amely alapokkal szolgált a konstruktivizmus elfogadásához, adaptivitásának az értékeléséhez. Az egyik a gyermektudományi kutatásoknak a köre, a másik pedig a konstruktivista alapszemléletű programok elkészítése és kipróbálása az iskolákban, amelyek a beválást is vizsgálták. Ezek a részben kutatásnak, részben fejlesztésnek tekinthető kísérletek fényesen alátámasztották a konstruktivizmus alapelveit.

A gyermektudomány (*children science*) egy tükörfordítás, ami egy gyönyörű kifejezés a pedagógiában. A gyermektudományi kutatások azt vizsgálják, hogy milyen átfogó konceptuális rendszerekkel, naiv és nem naiv elméletekkel rendelkeznek a tanulók, amelyek alapján a világról gondolkodnak, a problémákat megoldják, kommunikálnak egymással és velünk, stb. A konstruktivizmus egyik alapfeltevése az, hogy léteznek ilyen elméletek a gyerekek fejében, amik alapján gondolkodnak, még ha ezt nem is feltétlenül tudják. Ezeket a vizsgálatokat még Piaget kezdte el, meglehetősen korán, a saját gyerekeinek megfigyelésével, felismerve azt, hogy a gyerekek milyen sajátos ideákat alkotnak a fejükben a világról. Részben Piaget kutatásai, majd a '60-as, '70-es években számos további kutatás – nagyon erős kutatási

⁴ A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában kibontakozó sokszínű mozgalom, amely az új pedagógiai felfogás alap gondolatát a hagyományos, könyvekre építő iskola elleni tiltakozást a tömegoktatás megújításának irányában viszi tovább. A sokféle törekvést összegező irányzat egyrészt továbbfejleszti a munka emberformáló szerepének felvilágosodás korabeli gondolatait, valamint a 20. század fordulója utáni új pedagógiai irányzatok gyermeki tevékenységet, aktivitást hangsúlyozó szellemiségét.

hátterrel, tesztek, feladatlapok kidolgozásával, különböző koncepciók megfogalmazásával – mutatta meg azt, hogy ez egy csodálatos és ismeretlen világ. A kutatások eredményei a pedagógia számára rendkívül fontos dolgot jelentenek: azt, hogy a gyerekek feje nem „üres”, hanem „tele van mindenfélével”, olyasmikkal, amikre egyáltalán nem is gondoltunk, hogy léteznek, és ezek nagyon erősen befolyásolják a tanulási folyamataikat. Akkor hogyan lehet egyáltalán ennek figyelembevétele nélkül tanítani?

Sok helyen leírtam már példaként, hogy többek között az derült ki, hogy a gyerekek sokféle képet hordozhatnak a fejükben a Föld alakjáról. Azt gondolná az ember, hogy ez egy egyszerű kérdés, a gyerek kezdetben laposnak gondolja a Földet, mivel az emberiség is így volt ezzel hosszú történelmi korszakokon keresztül, és majd valamikor megtanulja az iskolában vagy otthon a szüleitől, vagy egy könyvből, filmből, hogy a Föld valójában gömbölyű, és ezzel a folyamat befejeződik. Kiderült, hogy ez nem így van! Több olyan, a gyerekek fejében élő képet azonosítottak ezzel kapcsolatban, amelyek nagyon határozott, lényegében elméletekként létező konstrukciók. Egészen izgalmas dolgok jelennek meg az egyes gyerekek tesztkérdésekre adott válaszaiból:

- Gondolhatja azt egy gyerek, hogy mi egy lapos Földön élünk, de van egy másik Föld a világban, az űrben, egy gömbölyű valami, amit szintén Földnek hívnak. Tehát furcsa módon megkettőzi a Földet: ott nem élnek emberek, de űrhajóval oda lehet menni. Tulajdonképpen a gömbölyűséget, amit állandóan hall, áthelyezi egy másik testre, egy másik bolygóra, és ezzel látszólag megoldja magában a problémát, ami abból keletkezett, hogy ő laposnak gondolja a Földet, de az őt érő információk ezzel ellentétesek.
- Vannak gyerekek, akik úgy képzelik el, hogy a Föld nem más, mint a körülöttünk lévő világminőség. Ha felnéznek az égre, akkor az olyan, mintha egy labdát belülről néznének, és mivel a labda gömbölyű, a kék ég, és ami még ott van, az egy gömböt alkot, ami tulajdonképpen a Föld. Így a kövek nem a földre, hanem a Földben esnek.
- Aztán van egészen fejlett kép is, amikor a gyerek azt gondolja, hogy a Földön élnek az emberek, de csak a tetején. Van egy abszolút függőleges irány, amerre a dolgok esnek lefelé, de az nem a Föld középpontja felé történik, hanem ez az irány az űrben van. Éppen ezért oldalt és alul nem lehet élni a Földön, csak ott felül.



Még legalább két további jellemző képet mondhatnánk, de más kérdésben is az derült ki, hogy ilyen képeket, elméleteket, koncepciókat, ideákat hordozunk a fejünkben. Ennek megfelelően a tanulók is ezek alapján értelmezik a körülöttük lévő világot, ezek alapján jelzik előre, hogy mi fog történni a világban, és ezek alapján cselekszenek. Vagyis mindenféle tevékenységüknek, a tanulásuknak is ez jelenti az alapját. Ha tehát az iskolában meg akarjuk tanítani, hogy a Föld gömbölyű, akkor nem árt, ha tudjuk, hogy a gyerekek melyik stádiumban vannak a részben felsoroltak közül.

A konstruktív pedagógiát megalapozó másik vonulat tehát olyan kísérleti programok kifejlesztése, amelyek eredményességét a gyakorlatban mérték meg. Ez egy régóta folytatott kutatásfejlesztési módszer a pedagógiában. A pedagógiai kísérletek nyilvánvalóan egészen közvetlen információkat nyújtanak arról, hogy akár egész nagy átfogó paradigmák, pl. a konstruktív pedagógia, vagy an-

nak bizonyos részei működnék-e a gyakorlatban. Ennek a folyamatnak az eredménye az, hogy ma már az interneten kereshetünk olyan, iskolákban ténylegesen alkalmazott oktatási programokat, amelyek a konstruktivista pedagógia alapelveire épülnek.

▶ **Hogyan keletkeznek és mikortól kezdve érhetők tetten az „elméletek” a gyerekek fejében?**

Nagyon izgalmas kérdés, hogy honnan és mikor indul el ez a folyamat. Itt akár még egy ellentmondást is felfedezhetnénk, hiszen ahhoz, hogy tudást konstruáljunk, előzetes tudással kell rendelkezünk, mert abból indulhat el a konstruálási folyamat. De bármely előzetes tudás is nyilván konstrukció eredménye, vagyis annak a konstruálásához is kellett volna már valamilyen előzetes tudás, és ha így megyünk egyre inkább visszafelé, akkor hol lesz ennek a vége? Tulajdonképpen a magzati korhoz jutunk vissza, amikor elkezdődik az agy fejlődése, ami egy viszonylag jól meghatározható időpont. Azt tudjuk, hogy az újszülöttek már sokféle tudással rendelkeznek. A '90-es években zseniális kognitív pszichológiai⁵ és gyermeklélektani kísérletekkel tárták fel, hogy mik az újszülött fejében már létező tudáselemek. Természetesen nem nyelvi formában megfogalmazott tudásról van szó, hanem valamiféle elvárásokról bizonyos folyamatokkal kapcsolatban, amelyek jól vizsgálhatók. Ekkor írta meg a magyarul is megjelent *Bölcsék a bölcsőben*⁶ című könyvet három amerikai szerző, amelyben bemutatták, hogy a csecsemők sokkal, de sokkal többet tudnak, mint ahogy mi gondoltuk.

De honnan van ez a tudás? A kérdés még így is megválaszolatlan maradt, amire több elmélet is adható. Van olyan nem tudományos elmélet, inkább vallásos megfontolás, amely szerint isten helyezi belénk ezt a tudást. A tudományok ezt nem tudják vizsgálni, ezért ezzel nem foglalkoznak.

Tudományos értelemben is legalább két olyan elképzelést lehet mondani, amely a válasz lehetőségét tartalmazza. Az egyik a genetikai eredetnek a nagyon erős megfogalmazása, miszerint az a tudás, ahonnan a konstrukciós folyamat elindul, valójában a génekbe van kódolva. Tehát a gének az agy fejlődése során úgy formálják meg az agysejtek közötti kapcsolatokat, hogy abban már tulajdonképpen „be van égetve” az a kiinduló tudás, amire szükség van a további konstruáláshoz. Ez nem egy erős paradigma, valószínűbb, hogy nem így van, mert a gének nem határozzák meg ennyire részletesen előíró módon az agy szerkezetét.

A másik, realisabbnak tűnő és hallatlanul izgalmas lehetőség az agy kifejlődéséből eredezteti a lehetséges választ. A magzati fejlődés során kialakuló agysejtek a születésig még osztódnak, és a legelőjéltől elkezdődik az agysejtek közötti kapcsolatok megeremtődése is. Nyúlványokat növesztenek, összekapcsolódnak egymással, és azt is tudjuk, hogy kommunikálnak, üzennek egymásnak. Ez tulajdonképpen véletlenszerűen megy végbe, a gének bizonyos átfogó dolgokat irányítanak ebből. Ez a rendszer már viszonylag korán inputot vesz fel a környezetéből és produkál valamilyen outputot. Például tudjuk, hogy a magzat hall, lát, érzékel, ezek többek között az inputok. Egy négy-öt hónapos magzat már rugdos, önkéntelennek tekintett mozgások és egyéb reakciók jelennek meg, amik az outputot jelentik. Vagyis a rendszer véletlenszerűen alakul, de inputjai és outputjai vannak, amelyek elindítanak egy strukturálódást, illetve valószínűleg van benne egy értékelő rendszer, amely bizonyos dolgokat jónak, más dolgokat pedig rossznak tekint. Ezért bizonyos kapcsolatokat ezen a véletlen rendszeren belül meg fog erősíteni, bizonyos kapcsolatokat pedig gyengíteni fog. Ezzel elkezdődik a tanulási folyamat, ami végül oda vezet, hogy egy ponttól – persze nem egy határozott ponttól – már kognitív folyamatokról beszélhetünk, a megszülető újszülött esetében pedig már kifejezetten konstruálásról.

⁵ A kognitív pszichológia a kísérleti pszichológia vezető irányzata a huszadik század második felében. Az emberi megismerés vizsgálatát állította a kísérletezés előterébe, a belső modellek, a reprezentációk kialakulásának és irányító szerepének törvényeivel. Fő kutatási témái az észlelés, figyelem, emlékezés, gondolkodás, nyelv, döntés vizsgálata.

⁶ KUHLL, MELTZOFF, Alison GOPNIK (2010): *Bölcsék a bölcsőben – Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex Kiadó.

► Beszéltünk a megváltozott társadalmi követelményekről, ami miatt az iskolában történő dolgoknak is meg kellene változnia, hiszen fontos, hogy az iskolában is olyan dolgokkal foglalkozunk, ami a kívülágban mindennapi eseménynek számít. A konstruktív tanuláselmélet hogyan támasztja ezt alá, hogyan segíti a pedagógiai gyakorlatot?

A konstruktivista tanulás szemléletben fontos szerepet játszanak olyan elvek, amelyeket a tanítás-tanulás folyamatában érdemes követni, ezek között az egyik legfontosabb a kontextus elv. A kontextus elv szerint a gyerekek elsősorban olyan kontextusokban, olyan környezetben, szituációkban tudnak jól tanulni, amelyek számukra közvetlenül ismertek, gyakorlatiasak, megfelelnek az érdeklődésüknek. Ennek az a magyarázata – amely alátámasztja ennek az elvnek az alkalmazását és szükségességét –, hogy ha a tanulást nem az ismeretek átvitelének és befogadásának tekintem, hanem a tanuló által megkonstruált tudáépítésnek, akkor azt természetesen a meglévő tudás talaján lehet megtenni. Az *előzetes tudás* az, ami alapvető szerepet játszik ebben a konstrukciós folyamatban. Tulajdonképpen az előzetes tudás átstrukturálódik a konstrukciós folyamat során, és ez a folyamat optimálisan úgy megy végbe, ha a tanulnivaló a lehető legtöbb szállal kapcsolódik a már meglévő tudáshoz.

Ezért van szükség arra, hogy a gyerekek számára jól felfogható kontextusok játszanak szerepet a tanulási folyamatban, mert akkor valósul meg a már meglévő tudáshoz való sok szállal kötődés. Ha a tanítás során kevéssé ismert kontextust használok, vagy olyan környezetben, szituációban tanítom a gyerekeket, amelyek számukra kevéssé ismertek, akkor ott kevés kapcsolatot tudnak mozgósítani. Ráadásul az új kontextus megértése is tanulást igényel, előbb azt is fel kell magukban építeni, meg kell érteni, tehát ez inkább csak zavarja a tanulási folyamatot. Ezért inkább a számukra otthonosságot teremtő helyzeteket érdemes a tanulásban megteremteni. Ez szoros kapcsolatban áll azzal, hogy a gyakorlatias, a jövő feladatait mintegy előre látó oktatás lehet sikeres az általános képzésben és a szakképzésben is.

► Pedagógusként engem ez akár meg is ijeszthet, hiszen ha például egy osztályra gondolok, akkor hogyan láthatnék előre húsz-harminc jövőt? Akár vissza is fordíthatom a logikát, vagyis ha az előzetes tudásra szeretnék építeni, akkor az lehet az érdekem, hogy minél gyorsabban valamiféle egyenletes előzetes tudást tápláljak bele a gyerekekbe, amire aztán építeni tudok. Mit tegyen a konstruktív tanuláselméletéről kellően tájékozott pedagógus?

Én, mint konstruktivista nyilván azt mondom, az eredményeket tekintve ugyan nem mindegy, hogy a pedagógus hogyan áll hozzá a dologhoz, de a lejátszódó folyamat szempontjából teljesen érdektelen, mivel a gyerekek így is úgy is konstruálják a tudásukat. Ezt persze más tanuláselmélet híve is így gondolhatja a saját megközelítésével kapcsolatban. De valójában nem szükséges az, hogy az előzetes tudás tekintetében valamiféle azonosságot alakítsunk ki a gyerek között, bizonyos értelemben ez nem is lehetséges, mert az egyéni különbségek jelentősek a tudás tekintetében. Más és más dolog érdekel bennünket, ezért aztán más és más területeken tudunk mélyebb és tartósabb tudáselemeket kialakítani magunknak. Az igazi pedagógiai feladatot az jelenti, amikor a gyerekek fejében élő előzetes elméletek akadályát jelentik a továbbhaladásnak. Ugyanis az előzetes tudás nem elkülönült tudáselemekből összeállított halmaz, hanem egy szervezethalmaz.

Ha például fizikatanárként a newtoni fizikát akarom tanítani a gyerekeknek, akkor szinte biztos lehetek benne, hogy az osztály nagy része még egy hagyományos arisztotelészi jellegű mozgásképletet hordoz a fejében, amit ha nem sikerül leküzdeni, az akadálya lehet annak, hogy megértse és megtanulja a newtoni mozgásfelfogást. Az emberek jelentős hányada ebből következően nem is tudja megtanulni, a fizika tanárok pedig majd azt mondják, hogy mindez a lustaságra vagy a gyenge képességekre vezethető vissza. De nem ez az igazi ok, hanem az, hogy amit ők tanítani akarnak, az tökéletesen szemben áll azzal, amilyen elképzeléssel a gyerekek rendelkeznek a mozgásról. Amikor ezt a problémát sikerül megoldani, azt *fogalmi váltásnak* nevezzük, aminek a lényege, hogy jól meg kell érteni, el kell sajátítani az új gondolkodásmódot, és azt is tudni kell, hogy milyen esetekben kell az újat alkalmazni. Vagyis az

új nem törli a régit, a kettő egyszerre vannak jelen, de a gyerekeknek tudniuk kell, hogy melyek azok a szituációk, amelyekben az újat kell alkalmazni.

Több tantárgy is van, ha nem az összes ilyen, aminek a tantervét föl lehet építeni ezekre a fogalmi váltásokra. Éppen az az érdekes, hogy milyen lépcsőkön megy keresztül a tanuló, milyen új koncepciókat sajátít el, és válik a problémamegoldásainak, cselekvéseinek az irányítójává bizonyos helyzetekben. Az előzetes tudás így kap jelentős szerepet a pedagógus gondolkodásában. A pedagógusok jelentős hányada nem is ismeri ezt a problémát, mert ez nem volt része a képzésüknek. Meggyőződésem, hogy ez az egyik döntő oka annak, hogy a természettudományos nevelésünk nem elég sikeres, legalábbis abból a szempontból, hogy a tanulókat mennyire tudjuk megnyerni az ezt a műveltséget igénylő pályák iránt.

Ha azt nézzük, hogy hogyan viszonyuljon egy pedagógus az előzetes tudáshoz, akkor fontos kérdés ennek a sokféleségnek, a tanulók közötti különbségeknek, az akadályoknak, a fogalmi váltások szükségességének a felmérése. Az előzetes tudásban nem annak szintje az érdekes, egy tudás szintjét egyébként is nehéz értelmezni, hanem a minősége. Vajon meg fogja érteni a tanuló az előzetes tudása segítségével az új dolgot, vagy nem tudja még azáltal megérteni, mert nem tudja megkonstruálni azt a tudást, amit szeretnénk, ha megkonstruálna magának.

A pedagógusok gyakran hivatkoznak arra, hogy azért sem alkalmaznak modern módszereket, mert túl nagy az osztálylétszám. Nem lehet mindenkire odafigyelni, ha egyéni munkát csináltat, vagy nem tud minden csoportnál egyszerre jelen lenni, ha csoportmunkáról van szó. Ez nem helytálló érvelés, ugyanis abból indul ki, hogy a pedagógusnak abszolút módon rajta kéne tartania a kezét a tanulás ütőerein, minden pillanatban mindent kontrollálnia kellene. Pedig ez nincs így. A tanulást sokkal inkább önállóvá, a tanulók, csoportok által irányítottá kéne tenni. Sokkal nagyobb teret, szabadságot kellene biztosítani, bizalmat adni ebben a folyamatban a tanulóknak, nem szükséges, hogy a pedagógus mindent pontosan ellenőrizzen, ami az osztályban történik. Legyen ő pedagógiai irányítója a tanulási folyamatnak. Persze nem csak a pedagógusoknak, a gyerekeknek is meg kell tanulniuk ezt, hiszen nekik se nagyon van tapasztalatuk erről.

► **A konstruktivista alapon felépített tantervek mennyiben építenek a kulturális és tudományos fejlődésre? A természettudományokban, ahogyan az újabb és újabb felfedezések történtek, ez viszonylag könnyen felépíthetőnek tűnik, vagy a történelemben is elképzelhető. Vajon az emberiség tudásának fejlődése az, amit valamilyen módon meg kell mintázni a gyerekek számára, vagy ilyenről nem is lehet szó?**

A konstruktivizmus felől nézve tulajdonképpen mindegy, hogy mit tanítunk, mivel arról mond valamit, hogy hogyan tanul a tanuló, és nem arról, hogy mit akarunk neki tanítani. Felmerül persze a kérdés, hogy így a gyerek tulajdonképpen akármit tanulhat, miért határoljuk be egyáltalán a tanulási tartalmat? Ennél azért a konstruktivisták is realisabbak, hiszen természetes, hogy minden korban vannak a társadalomnak elvárásai arról, hogy mi jelenjen meg az iskolában. Ez is átalakulóban van, az a jellemző tendencia, hogy nem konkrét műveltségelemek megadásával fogalmazódik meg az igény, hanem bizonyos irányok, nagyobb műveltségterületek, sőt, bizonyos fogalmi váltások azok, amik kiemelkedőek. De a konstruktivizmus fokozottan hangsúlyozza a tanulás egyediségét, személyességét. Ebből az is következik, hogy még a tananyagot és a követelményeket sem lenne szabad a személy fölött megfogalmazni, ami egy nagyon erős kijelentés, és teljesen ellentmond a tartalmi szabályozási rendszernek.

Amikor a pedagógiai – és nem csak a konstruktivista – diskurzus azt mondja, hogy differenciált fejlesztésre van szükség, hogy mindenkinek azt kell kapnia, amire neki személyesen szüksége van, például az előzetes tudásának a sajátosságai miatt, az ellentmond annak, hogy rögzített tananyag legyen, vagy mindenkinek ugyanazt kelljen tanulnia. A konstruktivista alapelv szerint még a helyi tantervekben sem kellene rögzíteni a tananyagot és a követelményeket, tartalmi kérdésekben is a személyesség, az egyediség, a differenciálás legyen a meghatározó. Nyilvánvalóan azonban a társadalom

is megkonstruál bizonyos elvárásokat, követelményeket az iskolával szemben, és ezeket figyelembe kell vennie az iskoláknak.

▶ **Korábban arról beszélt, hogy a magzati korban egy véletlen struktúrából a környezeti hatások által kezd el konstruálódni egy mintázat, amiben kialakulnak kapcsolatok, végső soron pedig ez határozza meg az egyedi gondolkodási mintákat. Milyen szerepe van ebben a szociális környezetnek? Befolyásolja-e, hogy adott életkorra milyen elméletek, milyen mintázatok lesznek jelen egy gyerek gondolkodásában?**

A magzati korban létrejövő véletlenszerűségben is rengeteg azonosság, hasonlóság van, de a differenciáltsághoz, a differenciáláshoz ennek nem sok köze van. Ezt sokkal inkább később, a környezet hatásai formálják, persze nagyon sok véletlen tényező játszik ebben szerepet. Hogy a gyerekek milyen tudásstruktúrával, milyen személyiséggel rendelkeznek, annak nyilván vannak kulturális meghatározói is.

A baj az, hogy ezekhez a különbségekhez – amelyek nemcsak nagy kultúrák között, hanem még homogénebb kultúrákon belül élők között is kialakulhatnak – rendszerint a jó-rossz kategória rendszerben közelítünk. Például azt mondjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek gyengébb tudással érkezik az iskolába, a képességeik fejletlenebbek, a nyelvet nem birtokolják, rosszabbul kommunikálnak, mint a többiek, ingerszegény környezetből jönnek és így tovább. Mindenáron szinteket akarunk meghatározni, miközben nagyon erősen megkérdőjelezhető, hogy ez tényleg így van-e. Ugyanis amikor azt vesszük észre, hogy a hátrányos helyzetű gyerek az iskolai tevékenységhez szükséges tudás tekintetében elmarad, gyengébb, mint a másik, jobb helyzetben lévő gyerek, akkor elfeledkezünk arról, hogy van egy nagyon fontos tényező, mégpedig az, hogy az iskolai tevékenység milyen tudást igényel. Elfeledkezünk arról, hogy az esetek döntő többségében nyelvi, verbális kommunikációról van szó, és a legtöbb esetben nincs szó az egyéb kommunikációs csatornákról. A verbális módon való kommunikációban a jó helyzetben lévő gyerekek nyilván előnyben lesznek, míg a hátrányos helyzetű gyerekekre általában korlátozott nyelvi kód jellemző. Ugyanakkor ezek a gyerekek bizonyos csatornák tekintetében jobb teljesítményt tudnak felmutatni, sőt azt is tudjuk, hogy ezek a csatornák gyakran még fontosabbak is, mint a verbális csatornák. Hasonlóan, a képességek fejlettségének megítélésében meghatározó, hogy milyen képességeket igényel az iskola, és könnyen meglehet, hogy vannak olyan más területek, amelyeket az iskola nem használ, amelyekben éppen azok mutatkoznának jobb képességűnek, akiket általában gyengébbnek vélünk. Az iskoláknak tehát fel kellene tudnia használni az összes olyan képességet, tudást és tapasztalatot, ami a gyerekekben megjelenik.

Amikor a kultúrák közötti különbségekről, egyáltalán a gyerekek közötti különbségekről van szó, akkor nem a szinteken való elhelyezés, a jó-rossz kategóriákba való besorolás lenne a lényeg, hanem hogy elfogadjuk a másik kultúrát is, és a tanítási folyamat részévé tesszük a másik kultúra elemeit. Ez is előzetes tudást jelent, olyan előzetes struktúrákat, amelyek egy kultúra hatására már kialakultak ezekben a gyerekekben. Mindez messze nem csak etnikai kisebbségi probléma. Tehát nem csak arról van szó, hogy a cigány kultúrát az iskola nem veszi eléggé figyelembe, miközben persze ez is igaz. De a szegénység kultúráját se veszi eléggé figyelembe, vagy például a lányok kultúráját sem. A lány-fiú különbségek is fontosak. A lányok az iskolában ugyan jobb eredményeket érnek el, de ha azt nézzük, hogy kik jutnak be a frekvenciáltabb felsőoktatási intézményekbe vagy, hogy a társadalomban kik válnak magasabb társadalmi presztízsű állások birtokosaivá, akkor már nagy egyenlőtlenségeket találunk. Ez egy maszkulin társadalom, a lányok alávétése már a születésüktől kezdve elkezdődik. Ez része a szocializációnak, az iskolának és az iskolai nevelésnek is, mert valójában a fiúkat kreatívabbá neveljük. Többet engedünk meg nekik, a fiúktól olyan fajta magatartásokat is elfogadjuk, amiket a lányoknál deviánsnak tekintünk. Sok probléma van ekörül, aminek az eredménye az, hogy a lányok kevésbé válnak kreatívvá, pedig a kreativitás hallatlanul fontos a társadalmi pozíciók betöltésével kapcsolatban. Itt is egy kultúrákülönbségről van szó, amit az iskolában kifejezetten rosszul kezelünk, hátrányos helyzetbe

hozva a lányokat. Tehát a különböző kultúrákat is figyelembe kell venni a pedagógiában, és hasznosítani kellene az elemeiket.

Persze nem könnyű feladat az, hogy hogyan viszonyuljon ehhez a tanár, mert valójában nem tudunk eleget ezen a területen. Hogyan kell kommunikálnom ahhoz, hogy az is értse, aki nem a verbális területen fejlettebb. Mi, akik pedagógus jelölteket tanítunk sem tudjuk gyakran megmondani. Ezért „természetes helyzet”, hogy a pedagógusok sem tudják még jól csinálni az iskolában, itt tartunk ma, de a feladatot már felismertük.

► **Visszatérve a fogalmi váltásra és az egész életen át tartó tanuláshoz is kapcsolódva, van-e ennek „korhatára”, azaz felnőtt korban is képesek maradhatunk-e még fogalmi váltások mentén tanulni?**

Nyilvánvaló, hogy olyan helyzetekben is van tanulás, amikor nincs szükség fogalmi váltásra, lehet a tudásrendszert gazdagítani is, vagyis az egész életen át tartó tanulás nem szükségszerűen kapcsolódik a fogalmi váltáshoz. De természetesen ez bármikor lehetséges. Én hatvanegy éves vagyok, és most borzasztóan elszégyellném magam, ha már nem lennék képes fogalmi váltásra, és remélem, hogy így lesz ez még nyolcvanéves korom fölött is. Ahogy az ember idősödik, úgy egyre több tapasztalatot szerez, egyre kidolgozottabbak azok a sémái, elméletei, amelyek segítségével keresi a megoldásokat a problémákra, amikkel értelmezi a környezetét, ahogyan cselekszik. És ezek nemcsak egyre kidolgozottabbak, hanem egyre precízebben hozzá vannak rendelve a szituációkhoz is, hogy mikor mit kell alkalmazni. A gyerekeknél sokszor az a probléma, hogy ők még ezt a hozzárendelést nem tudják elég jól megtenni, ezért „össze-vissza beszélnek” bizonyos helyzetekben. Másfelől viszont ez egyfajta bemeveledést is jelenthet, hiszen az idősebbé válással ezek a hozzárendelések világosabbá, egyértelműbbé válnak, ami miatt nem tudunk elég flexibilisen viszonyulni az új szituációkhoz, mert nagyon erősen lépnek fel a már meglévő elképzeléseink a dolgok magyarázatára.

Aki viszont rájön arra, hogy életében számtalanszor végigélt már fogalmi váltásokat, és ezt az élet természetes folyamatának tartja, az a nyitottságát is nagymértékben meg tudja tartani, így az új jelenségekre adott reakciói nem lesznek annyira merevek. A nyitott gondolkodás egyik jellemzője, hogy tudjuk, nem csak egyetlen megközelítés lehet az adaptív, ezért érdemes kipróbálni más megközelítéseket is. Ha ez a nyitottság kialakult bennünk, akkor akármilyen idősen is képesek lehetünk szinte olyan fogalmi váltásokra, mint amelyekre gyermekkorunkban képesek voltunk. De a fordítottja is igaz: akiben az elméletek kidolgozódása és a szituációkhoz való hozzárendelése nagyon merev módon alakul ki, az elzárkózhat ezektől a folyamatoktól, és ez nehézségekhez vezethet.

Az egész életen át tartó tanulásnak azonban még számtalan más összetevője is van, de ez az egyik alapja. Ezt a fajta nyitottságot kellene megtanítani az iskolában, arra nevelni a gyerekeket, hogy ezt megőrizzék egész életükben, és képesek legyenek új és új koncepciókat felfogni és sajátjuknak vallani a későbbiekben. Ha az iskolában tudatosítjuk ezt a gyerekekben, ha rálátunk saját gondolkodásuk változására, akkor ebből a szempontból ők is tudatosabbak és egyben nyitottabbak is lesznek.

► **Honnan tudhatja egy jó pedagógus, hogy elérte a célt, hogy jól csinálta? Vajon az iskolában a rendszeres számonkérések vagy a hazai és nemzetközi kompetenciamérések adnak-e kellő információt arról, hogy milyen tanulási eredményeket értünk el? Vagy ha nem a mérések adják rá a választ, akkor miből tudhatja egy tanár, hogy sikeres volt a munkája?**

Az utóbbira válaszolnék először, és most lehet, hogy furcsát fogok mondani: a szemek csillogásából. És ezt egészen komolyan gondolom. A pedagógus számára közvetlen visszajelzést jelentő nagyon sokféle kommunikáció közül, a gyerekek, a szülei és általában a környezet részéről valójában ez az, ami megerősíthet valakit abban, hogy jól csinálja, amit csinál. Nyilván ez nem ad teljes választ erre a kérdésre, de szerintem nagyon fontos válasz.



A mérésekkel kapcsolatban tudni kell, hogy a teszt jellegű vagy legalábbis határozott és kidolgozott technikát használó méréseknél van egy alapvető probléma. A gyerekek teljesítménye ezekben a tesztekben nem állandó, hanem szóródásokat mutat, és ezek a szóródások meglehetősen nagyok. Azt szoktuk mondani, például az országos kompetenciaméréssel kapcsolatban, hogy annak adatai nem használhatók egyéni értékelésre. Ennek az oka, hogy a gyerekek a sajátos körülményektől, véletlentől függően rosszabbul vagy jobban teljesíthetnek, ezért egyénileg megbízhatatlanok az egyszeri mérések. Van azonban egy modern megoldása ennek a problémának, ami hallatlanul érdekes: adaptív tesztelésnek hívják és számítógéppel történik. Ez egy modern tesztelméleti alapú technika, ami a problémát jórészt kiküszöbölhetővé teszi. Technikailag ugyan nem lehetetlen, de ma még viszonylag elképzelhetetlen Magyarországon, hogy a számítógépszobában írassunk dolgozatot úgy, hogy mindenki odaül egy számítógép elé, és végigmegy egy program által felkínált

adaptív teszten. A lényege az volna, hogy ezek a programok a gyerek korábbi válaszaitól függően adják a következő feladatot. Ez lehetővé teszi a mérési hibák csökkentését, ami által az egyének teljesítményét is biztonságosabban lehet felmérni. Sőt, nemcsak tesztekkel való mérésre dolgoztak ki ilyeneket, hanem ennél komplexebb mérési szituációkra is, ami nagy reményt jelenthet a jövőre nézve, de a tesztek alkalmazása számomra meglehetősen problematikus.

Ahogy korábban említettem, az egyes gyerekek fejlődéséről következtetéseket levonni a kompetenciamérési adatokból nem lehetséges, ellenben intézményi szinten már biztosan lehet. Ugyanis ott kiátlagolódnak a kisebb és nagyobb eltérések, ezért egy iskolában a valódi teljesítményátlag nagyjából megegyezik a teszteredmények átlagával. Ezért aztán az országos kompetenciamérés eredményei az intézményértékelés szempontjából jól felhasználhatók lennének. Persze itt is figyelembe kell venni, hogy a matematikai és a szövegértési kompetenciát mérjük csak. A szövegértés inkább az egész iskola teljesítménye, de azért nagyobb súllyal a magyar tanáré, a matematika viszont elég egyértelműen a matematika tanár teljesítménye. Azt szokták mondani, hogy egy intézmény ezen a két területen mért teljesítménye általában már jól jellemzi az iskola pedagógiai tevékenységének színvonalát, de azért még ebben is vannak technikai gondok, mert maga a teszteredmény ezt még közvetlenül nem jelzi, hanem a pedagógiai hozzáadott értéket⁷ kell mérnünk.

Az értékelés egy nagyon kiterjedt, változó terület, mert valamikor csak a tanulók teljesítményének értékelését jelentette, de ma már a pedagógusok teljesítményének értékeléséről is szól. Az osztályok, az intézmények, az intézményen belül bizonyos egységek, például évfolyamok, de akár az intézmény fölötti egységek teljesítménye is értékelhető. Jelenleg még sok a bizonytalanság ebben, sok mindent nem tudunk, bár nagyon intenzív kutatások zajlanak ezeken a területeken. Úgyhogy továbbra is azt gondolom, hogy a legtöbbet a csillogó szemek fognak nekünk mondani.

⁷ A hozzáadott pedagógiai értéket többféleképp számolhatjuk, a hazai kompetenciamérés során a tanuló teljesítményét a családi háttérhez képest értékelik. A *családi háttér index* (CSHI) alapján minden tanulótól elvárható egy bizonyos szintű teljesítmény, a jobb családi háttérrel rendelkező diákoktól jobb teljesítmény várható, mert környezetükben több a tanulást támogató tényező. Ha a tanuló jobb teljesítményt ér el, mint az a családi háttér alapján elvárható, pozitív hozzáadott pedagógiai értékről, ha viszont nem éri el ezt a szintet, akkor negatív hozzáadott pedagógiai értékről beszélhetünk.

Interjú Rapos Nórával

„...maga az út, az iskola minden szereplőjét érintő, közös tanulási folyamat válik fontossá.”

Mi végre egy új koncepció? – tehetnénk fel a kérdést az adaptív-elfogadó iskola gondolata kapcsán, amely egy kétéves kutatómunkát követően vált egy könyv¹ formájában is kézzelfoghatóvá. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja által körvonalazott koncepción és az ebben megfogalmazott értékeken túl a legfontosabb, hogy a közös munkában részt vevő nevelési-oktatási intézmények milyen új utakon indultak el, miben látják saját gyakorlatukban az adaptivitás megvalósulását, és milyen változásokat eredményezett ez a szemléletükben, együttműködési formáikban. Rapos Nórával, egyetemi adjunktussal, a kutatócsoport vezetőjével beszélgettünk.

► **Mit takar** az általatok kidolgozott koncepcióban az adaptív jelző? Mit jelent ez egy iskola, az iskola szereplői, a gyakorlatot meghatározó pedagógiai szemlélet szempontjából?

Nagyon sokat gondolkodtunk az elnevezésen, azon a hívószón, ami segít megérteni azt a hosszú gondolatmenetet, amit közösen végigjártunk a kétéves kutatási projekt során, és ezt megelőzően, a saját személyes életutunkban. Először nem adaptív, hanem elfogadó iskolának hívtuk, amit részben a projekt elnevezése generált, másrésztől pedig szerettük volna megkülönböztetni más, a pedagógiai gyakorlatban már zajló projektektől. Az adaptivitás gondolata azonban mindig is ott volt a kutatói gondolkodásunk fókuszában, így a projekt végén úgy éreztük, hogy az *adaptív-elfogadó iskola* elnevezés fedi le teljesen azt, ami a koncepciónkban megszületett.

Hogy hogyan jutottunk el ideig? Az első fontos kiindulási pont az volt, hogy egy olyan iskolát szeretnénk volna körvonalazni, amely úgy helyezi a tanulót és a tanuló sokféleséget a fókuszába, hogy azt közben megpróbálja értelmezni és közterek helyett valódi tartalommal megtölteni. Másrésztől úgy véltük, hogy a pedagógia irodalmában az adaptivitáshoz kötődően nagyon sok olyan elemmel találkozhatunk, amit egyébként a gyógypedagógiából építkező inkluzivitás is meghatároz. Azt gondoltuk, annak lenne létjogosultsága, hogyha a többségi pedagógia és a gyógypedagógia végre egymás felé fordulna, és az egyébként sokszor összecsengő gondolataik egy közös koncepcióban érnének össze. A folyamat közben egyre inkább úgy éreztük, hogy ez a kettős név írja le legjobban a gondolatainkat: tehát egyrésztől a tágra értelmezett adaptivitáshoz kötődő fontos szempontok, amelyeket leginkább szervezeti, iskolai szinten próbáltunk megragadni, illetve az inkluzivitáshoz, az elfogadáshoz kötődő gondolatok.

► **Kit vagy mit kell voltaképpen elfogadnunk?**

A kulcs a tanulói sokféleség elfogadása. Ez egyrészt eltérő tanulási utakat jelent, másrészt annak elfogadását, hogy a mai globalizálódó világban a gyerekek egyszerre sokféle identitással bírnak. A

¹ RAPOS Nóra – GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya – MÉSZÁROS György (2011) *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

pedagógia világában valamelyest persze szükség van kategóriákra, de ezek olyan mélyen beivódtak a pedagógiai gondolkodásba, hogy sok esetben meggátolják a konstruktív, alkotó pedagógiai folyamatok tervezését. Mondok rá példát: problémának látjuk a „hátrányos helyzetű tanuló” vagy „tehetséges tanuló” kategóriában való gondolkozást, amit egyébként a körülöttünk lévő szabályozás is megerősít. Az egyéni tanulási utak biztosítása nem egyenlő a korrepetálással vagy a tehetséggondozással. Sokkal inkább jelenti a tanuló felkészültségének, állapotának diagnosztizálását, a célként való meghatározást, a tanuló saját felelősségvállalására építő bevonását, a tanulástámogató értékelést, választási lehetőségek biztosítását.

▶ **Miért éreztétek úgy, hogy szükség van egy új koncepcióra? Milyen társadalmi, oktatási jelentőségre szeretnétek volna reflektálni ennek megalkotásával?**

Nagyon sok olyan élmény, gondolat halmozódott föl a kutatás kezdetére bennünk, amelyek miatt szükségesnek gondoltuk az adaptív-elfogadó iskola megszületését. Az első kettő talán inkább egy tudományelméleti kiindulópont, de nagyon jól használható vonulata van a hétköznapi gyakorlatban is. Azt gondoljuk, hogy a 21. század iskolájának fontos lenne szembenézni azzal a helyzettel, hogy míg a gyökerei visszanyúlnak a 19–20. századra, addig a körülötte lévő világ alapvetően megváltozott. Az iskola és az iskola szereplői mindezekig megspórolták maguknak annak a tudatos átgondolását, hogy vajon milyen funkciói vannak az iskolának a 21. század posztmodern társadalmában.

Nemcsak a funkció értelmezése maradt el, de a sok esetben esetlegesen elindított, kezdetben nagy lánggal égő reformok és újítások reflektálatlanok maradtak, kontextusfüggetlenek lettek. Az elkötelezett szereplők ellenére a reformok folyamata és hatása nem elemzett és nem tudatosan földolgozott, emellett maga az iskolát körülvevő kulturális, gazdasági, társadalmi tér is értelmezésre szorul. Azt is fontosnak tartottuk megállapítani, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése – a hétvéenkénti százhusz órás továbbképzési folyamatba való bekapcsolódással – valójában csak egyedi szakmai fejlődési utakat jelent. Ezzel szemben azt gondoljuk, hogy igazán eredményes szakmai fejlődést csak egy iskolai kontextusban lehet végigjárni. A szakmai továbbképzés, fejlődés csak ebben a tanulószervezetben működhetne jól, mert ez tudná a pedagógust támogatni. Fontos lenne, hogy az iskola maga is azonosítsa a saját céljait, érdekeit, fejlődési útját, és egy közös folyamatban – az egyéni és az iskolai érdekek összehangolásával – megtalálja a közös célhoz vezető utat. Tehát akkor tud egy szakmai fejlődés igazán élővé válni, hogyha ez egy olyan tanulószervezetben, egy olyan környezetben kap mintát és lökést, amely valóban fontosnak gondolja a tanulást egyéni és közösségi szinten is. A mostani helyzetben, amikor a tanulás egyéni választások alapján történik, és az iskolába „visszavitt” tudással sokszor nem tudnak mit kezdeni a többiek, nem látjuk biztosítottak ezt a tudatosan átgondolt, közös fejlődést támogató környezetet.

A jó gyakorlatok átadása – ami a kutatást megelőzően indult el a hazai iskolák között – szintén izgalmas hatást jelentett a gondolkodásunkra nézve. Az egymástól való tanulást alapvetően jónak tartottuk, de magával a *jó gyakorlat* kifejezéssel és a fenti gyakorlattal is sok problémánk volt: Magyarországon, ebben az adás-vételi folyamatban a tanulás olyan kontextust kapott, hogy a jó gyakorlatot meg lehet vásárolni, haza lehet vinni, és ott ugyanúgy fog működni, mint ahonnan „vettem”. Ezzel szemben mi azt gondoljuk, hogy egy iskola akkor tud igazán jól működtetni gyakorlatokat – és aztán segíteni abban, hogy ezt mások is megtanulják –, hogyha képes tudatosan diagnosztizálni a saját helyzetét, ahhoz kötődően kidolgozni egy helyi megoldást, és ezt aztán tudatosan tudja kommunikálni. Tehát el tudja mondani, hogy milyen helyzetben, mit és miért fejlesztett ki, az érkező fél pedig megérti azt, hogy ők mire reflektáltak a gyakorlat megszületésével. Így nem önmagában a gyakorlatot, hanem ezt a fajta tanulási folyamatot viszi haza, amelyben ugyanúgy fontos, hogy a másik fél is felmérje a saját helyzetét, és ha szükséges, korrigáljon az átvett gyakorlaton. Ez a gondolatmenet az oka, hogy erre a folyamatra mi az *adaptív utak* elnevezést használtuk a könyvünkben, és azt gondoljuk, hogy jó lenne, hogyha ez meggyökeresedne a közoktatás mindennapjaiban is.

Végezetül azt a kritikai szempontot is megfogalmaztuk, miszerint a hazai oktatásban az elmélet és a gyakorlat valahogy távol került egymástól. Ebben mindkét fél felelősségét látjuk: a pedagógia kutatóinak vagy a neveléstudománnyal foglalkozó szakembereknek a tekintetben, hogy a kutatásaik nem gyökereznek igazán gyakorlati problémákban, vagy ha igen, akkor nem tudják azt oly módon megfogalmazni, hogy a gyakorlat számára is érthető és hasznosítható legyen. A gyakorlat szempontjából pedig a mindennapok valósága talán olyan terhet jelent, amelyben már kevés lehetőség nyílik a tudatos egymástól való tanulásra, vagy a szakmai fejlődés megfogalmazására. Ebből következően úgy látjuk, hogy nincsenek valódi fórumai a szakmai diskurzusnak. Ezzel a kutatással többek között erre is szerettünk volna reflektálni, vagyis egy olyan terepet nyitni, ahol a kutatók, a gyakorló pedagógusok, és a diákok között párbeszédre nyílik lehetőség.

► Kik alkották a kutatócsoportot?

Az ELTE Neveléstudományi Intézetéből négy kutató vett részt a munkában. *Gaskó Krisztina*, aki pszichológusként és neveléstudományi szakemberként egyaránt a tanulással, a tanulásméletekkel foglalkozik, e munkában a kategóriák megkérdőjelezése az, ami igazán fontos volt számára. *Kálmán Orsolya* a tanulásméletek szakértője, felsőoktatás pedagógiával foglalkozik, és azzal, hogy a közoktatásban hogyan lehet a tanulást valójában tanulásközpontúvá tenni. *Mészáros György* a kritikai pedagógia egyik legfontosabb hazai képviselője, fő témakörei az esélymegteremtés, az esélyegyenlőség és a multikulturalitás. Jómagam a kutatás, és korábbi – az adaptív iskolában gyökerező – projektek vezetőjeként az adaptivitás gondolatát hoztam a kutatócsoportba. A kutatók mindegyike nagyon meghatározó korábbi tapasztalatokkal érkezett, amelyek végigkísérték az egész projektet. Nagyon izgalmas volt az is, hogy az egyébként egymás mellett futó eddigi kutatások hogyan gyűrhatók össze egy koncepcióvá.

Ahogy korábban említettem, fontos gondolatunk volt az is, hogy a többségi pedagógia és a gyógy-pedagógia találjon egymásra, ezért a közös munka kezdetén egy többségi pedagógusokból álló csoport és egy gyógy-pedagógusokból álló team állt fel. Talán nem volt szerencsés ez a fajta megközelítés, vagyis, hogy külön munkacsoportokban kezdtünk dolgozni. Ez lehet az oka annak is, hogy nem sikerült megtalálni a közös hangot. Így a mi többségi pedagógiai nézőpontunk az, ami ebben a könyvben leginkább megjelenik.

► Az eddig elhangzottakon túl milyen pedagógiai irányzatokból, hagyományokból, jó gyakorlatokból merít az adaptív pedagógia?

Az egyik meghatározó elem a már korábban említett *interpretatív szemlélet*, a pedagógiai jelenségek értelmezése, ami alapvetően a *kritikai pedagógia* világában gyökerezik. Ez utóbbi egy olyan társadalom-elméleti megközelítés, amely az elnyomott társadalmi rétegek felszabadításával foglalkozik, és ezt próbálja pedagógiai kontextusba helyezni. A gondolat, amit kihangsúlyoznak ebben a megközelítésben, nagyon érdekes, miszerint fontos lenne, hogy az elnyomott társadalmi csoportok is megszólalhassanak, hogy észrevegyük a hangjukat egy támogató folyamatban. A korábbi pedagógiai elképzelések azzal a jó szándékú attitűddel közelítettek a leszakadó vagy elnyomott társadalmi csoportok felé, hogy megpróbálják őket valamiképp felemelni, valamifajta hátránykompenzációval segíteni. Valójában azonban nem ez az út, hanem az, ha a saját helyzetében maga tudja megfogalmazni a problémáját, és úgy hozzuk helyzetbe, hogy egy hosszú távú folyamatban képes legyen magán segíteni. A hazai közoktatásban talán a tanulók hangja hallatszik a legkevésbé, így a velük való kapcsolódásra – mind a saját, kutatásba bevont hallgatóink, mind a kutatásba bekapcsolódott iskolák tanulói esetében – kiemelten figyeltünk.

A másik nagyon erős elméleti bázisunk a *szociális konstrukcionizmus* elmélete volt. Talán a legfontosabb jellemzője, hogy egészen másképp gondolkodik a tudás fogalmáról és a tudás keletkezéséről. Minden konstruktivista elmélet úgy gondolja, hogy a tudást nem kapjuk, nem lehet átadni, hanem konstruálódik, tehát valahogy felépül ez egyén életében. A szociális konstrukcionizmus és ennek ta-

nuláselméleti megfelelője, a szociális konstruktivizmus pedig azt mondja, hogy ez a tudás nem önmagában az egyénben, hanem egy társas közegben alakul ki. Ez az elmélet a koncepciónk szempontjából azért is nagyon fontos, mert azt gondoljuk, hogy az iskola alapvetően egy társadalmi konstrukció, tehát csakis társadalmi párbeszédben határozhatja meg önmagát.

Harmadik elemként pedig fontosnak tartottuk érvényesíteni azt a gondolatot, hogy *reflektáljunk* a korábbi iskolafejlesztési reformokra vagy elképzelésekre, és ebben a szemléletben értelmezzük az iskola világának fontos kérdéseit. Ezért az elméleti alapok tisztázásán túl igyekeztünk átgondolni az elmúlt egy-két évszázad jelentősebb iskolatörténeteit és hatásait. Ennél a pontnál úgy láttuk, hogy nagyon fontos kulcsmomentum az oktatás tömegesedése és az ebből következő iskolai válaszok. A reflektív, elemző visszatekintés során négy ilyen iskolai választ különböztettünk meg, és ezek alapján fogalmaztuk meg azt, hogy mindezekből tanulva mit gondolunk vagy mit nem gondolunk az adaptív iskolára igaznak. Ezek a következők: a reformpedagógiák világa, a komprehenzivitás gondolata, az inkluzivitás, és a személyre szabott tanulás pedagógiája.

► Miben találtátok meg ezeknek az elméleti bázisoknak a koncepció szempontjából közös metszéspontjait?

Talán a tanulói sokféleség elfogadása volt az egyik közös fókusz, hiszen a tömegesedés hatására azzal kellett szembenézni, hogy azok a gyerekek is ott ülnek az iskolában, akikről eddig nem gondoltuk, hogy az osztályunkba kerülhetnek. Emellett azonban mind a négy iskolai válasznak más és más a felütése: a reformpedagógiáknál alapvető a mindenkorai többségi pedagógiával való szembenállás, amitől szerettünk volna távol maradni. De nagyon fontos például az alternativitásban a szabadság, az alternatív utak elfogadásának gondolata, ami sokkal jobban reagál egy posztmodern jelenségre, mint eddig bármelyik iskolakoncepció. A komprehenzivitás sokkal erősebben kötődik a kritikai pedagógiához és az esélyteremtés gondolatához. A személyre szabott pedagógia nagyon erősen fókuszál az egyénre, de mi – elfogadva azt, hogy az egyén fontos, és az egyéni tanulási utak elsődleges szerepűek egy iskolában – mégis nagyon határozottan azt gondoljuk, hogy az iskolai tanulás közös folyamat, és nem csak az egyén tanulási útja. Az inkluzivitásban szintén meghatározó a másság elfogadása, helyzetéből fakadóan talán ez fejezi ki a leghangsúlyosabban ennek a sokféleségnek az elfogadását és a többségi pedagógiába történő szakmai befogadását.

► Mindezek után hogyan indult el a projekt, melyek voltak a folyamat főbb állomásai?

Az előbb említettek okán alapvetően fontosnak tartottuk, hogy a kutatás közös munka legyen a közoktatás világának szereplőivel, amelyben a résztvevők – amennyire lehetséges – kutatótársakká válnak. Mivel a projektet a *21. századi közoktatás-fejlesztés*² című TÁMOP-projekt részeként az OFI³ támogatta, az intézet segítségével közzétettünk egy felhívást, amelyben olyan iskolák jelentkezését vártuk, akikkel közösen megpróbáljuk megfogalmazni, hogy mit is jelenthet az adaptív-elfogadó iskola. A projektbe való kapcsolódáskor fel kellett kínálniuk valamilyen saját adaptív gyakorlatot, továbbá

² A TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységet irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat meg tudja valósítani.

³ Az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet (OFI) az oktatási ágazat stratégiai kutató-fejlesztő és szolgáltató intézménye. Az intézet tevékenysége közoktatási és felsőoktatási kutatásokra és fejlesztésekre, nemzetközi elemzésekre, az oktatásirányítás szakmai döntéseit előkészítő szakértői tevékenységekre, adatszolgáltatásokra, valamint a szakmai eredmények széles körű disszeminációjára terjed ki. www.ofi.hu

meg kellett fogalmazniuk egy kérdést, amelynek megválaszolására szívesen vennének más iskoláktól támogatást. Mind az inkluzív oldalról, mind az adaptív kutatáshoz kötődően jelentkező iskolákkal felvettük a kapcsolatot, és elkészítettünk velük egy ún. többesetes esettanulmányt. Tulajdonképpen egy akciókutatásról beszélhetünk abban az értelemben, hogy a keletkező tapasztalatokat mindig visszaforgattuk a kutatási folyamatba, az eredmények folyamatosan alakították a koncepciót és visszahatottak magukra az intézményekre is.

Miután kialakult a meglehetősen vegyes – klasszikus és alternatív általános iskolát, 12 évfolyamos iskolát, szakközép- és szakmunkásképző iskolát, EGYMI⁴-t is magában foglaló – résztvevői kör, három alkalommal velük töltöttünk egy-egy napot. Egyrészt megpróbáltuk őket megismerni, és közben az adaptív iskolához kötődően olyan sarokpontokat vagy szempontokat megfogalmazni, amelyek az adaptivitás értékei lehetnek. Az első találkozáskor nem kértünk egyebet az iskoláktól, mint hogy próbálják megfogalmazni azt, hogy miért gondolják magukat adaptívnek. Igyekeztünk ezt a kérdést minél több szempontból és minél több szereplő segítségével körbejárni, miközben mi is iskolai levegőt szívtunk, dokumentumokat gyűjtöttünk, órákat látogattunk, fényképeztünk. A második körben mind ezen tapasztalatok alapján, illetve a saját elméleti koncepcióink ütköztetésével összeállítottunk egy új kérdéssort. Ennek kapcsán arra kértük a kollégákat, hogy reflektáljanak az általunk adaptívnek vélt iskolára, és ebben a koordinátarendszerben próbálják meg a saját intézményüket, gyakorlatukat elhelyezni. A vezetői és tanári interjúk, valamint az óralátogatások kiegészültek a tanulók hangjával, mert kíváncsiak voltunk, hogy a diákok miképpen élik meg azt, amit az iskola magáról mond. A projekt során készítettünk az iskoláknak egy harminc-negyven oldalas reflektív naplót, amelyben az adaptivitás értékei mentén leírtuk, ahogy mi láttuk őket: milyen adaptív utakon indultak el, és hol látunk még kitörési vagy fejlődési lehetőséget. A harmadik találkozónkon erről az időközben elkészült reflektív albumról beszélgettünk döntően az intézményvezetővel. Mondhatjuk, hogy a vezetők részéről viharos volt az ezzel való szembesülés, a napló észrevételeivel való azonosulás. Nem volt teljesen más az önképük, mint amit mi láttunk, de voltak benne nagyon fájó pontok. Az, hogy miképp fogadták a naplót nagyban függött attól, hogy milyen volt az iskolán belül a szervezeti tanulás, a reflektivitás kultúrája. Kívülről tekinteni rá valamire mindig mást jelent, ugyanakkor minden intézmény hangsúlyozta azt a fontos tanulási folyamatot, amelynek ezáltal részese lehetett. Végző soron igazán örültek, hogy külső képet formált róluk valaki.

► Melyek azok a legfontosabb értékek, amelyek az adaptív-elfogadó iskola hívszavai lehetnek?

A kérdés számunkra is nagy dilemma volt, a kutatói megbeszéléseken sokat gondolkodtunk, vitáztunk azon, hogy hogyan lehet egy koncepciót strukturálni, leírni, vagy hogyan lehet jól meghatározható szempontok köré rendezni az adaptív-elfogadó iskolát, hogy az a gyakorlat számára is minél jobban értelmezhetővé váljon. Mind a szakirodalmi tájékozódásunk, mind az iskolákkal folytatott beszélgetések során azzal kellett szembesülnünk, hogy számtalan olyan szempont fogalmazódott meg, amelyek, ha akartuk, ha nem, értékek voltak. Valójában nem szerettünk volna egy értékközpontú koncepciót létrehozni, félve attól, hogy pont a normatív koncepciók ellenében építkező adaptív-elfogadó iskola is normatívává válik.

Egyrészt úgy tekintünk ezekre az értékekre, mint amelyek értelmezését minden esetben iskolai kontextusban kell megadni. Másrészt azt gondoljuk, hogy ezek egy folyamatos, dinamikus változásban értelmezendők, mint ahogy az iskolákkal való beszélgetések is folyamatosan formálták a koncepciót. Végül öt értéket fogalmaztunk meg, ezek a következők: az *adaptivitás* értéke, az *identitás* értéke – ami

⁴ Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, amelyeket a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integráltan történő nevelésének, oktatásának segítésére hoztak létre. Az alapellátáson kívül gyógypedagógiai szakszolgáltatást és szakmai szolgáltatást biztosítanak. Forrás: www.fejlesztok.hu

érdekes módon a könyv megírásának pillanatáig nem szerepelt a koncepcióban, és csak a későbbi reflektáláskor került elő – a *tanulásközpontúság* értéke, a *kategóriák megkérdőjelezésének* értéke, és a *közösségiség* értéke. A mi értelmezésünkben ezek nem különálló, hanem egymással összejátszó, összekapcsolódó elemek.

▶ **Hogyan válhat egy intézmény adaptív iskolává, hogyan kell az értékeket iskolai kontextusban értelmezni?**

Úgy véljük, az a legfontosabb, hogy az iskolák készen álljanak arra, hogy szembenézzenek magukkal, a saját pedagógiai elképzeléseikkel, valamint az iskola szereplőinek elképzeléseivel, igényeivel. Ha a saját működésüket egy nagyon tudatos és folyamatos reflektálás kapcsán ezen értékek mentén is tudják értelmezni, akkor azonosítani tudnak olyan pontokat, amelyek az ő gyakorlatukban kiemelkedőek, és bizonyára fognak találni olyan pontokat is, amelyekben problémák mutatkoznak, tehát fejlesztésre szorulnak. Ez lehet az útja az adaptív iskolává válásnak.



Azt viszont nem gondoljuk, hogy létezik egy olyan adaptív-elfogadó iskolai státusz, amely emblematisztikus vagy mintaértékű. Az adaptív-elfogadó iskolává válás során a cél nem elsősorban a megérkezés, hanem maga az út, az iskola minden szereplőjét érintő, közös tanulási folyamat válik fontossá.

▶ **A közösségiség értéke mit jelent ebben az értelmezési keretben, a tanulás szempontjából?**

Ezt érdemes értelmezni mind az iskola egyes szereplői – tehát a tanuló, a tanár, az igazgató, a szülő –, mind a szervezet, mind a szervezeten túlnyúló szakmai közösségek szintjén. Ha visszanyúlunk az egyén szintjére, akkor fontos látni, hogy például a szociális konstruktivizmus elméletében is több irányzat van, de bármelyiket nézzük, azt találjuk, hogy olyan szociális vagy közösségi helyzeteket hoznak létre, amelyben a tanulás zajlik. Van olyan elképzelés, amely azt mondja, hogy tulajdonképpen maga a vita az, ami a tanulást igazán generálja: a tanulási folyamatban megjelenő különböző

nézőpontok ütköztetése, a saját tanulási útra való reflektálás mindkét fél számára hasznos lehet. Egy másik álláspont szerint maga a beszélgetés a tanulás útja, és ahelyett, hogy módszertanilag túl didaktikussá tennék az egyéni tanulási folyamatot, sokkal többet kellene hagyni beszélgetni a gyerekeket, erősítve a szociális kötődés kialakulását.

Ha a szervezeti szintet nézzük, van egy olyan álmunk, hogy az egymástól való tanulás támogatására létrehozzuk az adaptív iskolák hálózatát. A projekt keretén belül erre nem volt elegendő keret, de bízunk benne, hogy más úton lesz rá lehetőség. Egy olyan felület létrehozása lenne a cél, amelyen az iskolák különböző adaptív utakat fogalmaznak meg, más iskolák számára hasznosítható módon. Fontos hangsúlyozni, hogy ez nem adás-vételt jelentene, hanem a saját tanulásom érdekében a másik tanulásának támogatását, ami egy teljesen más szemléletet igényel. Mindannyian tudjuk, hogy a hálózatok csak akkor működnek jól, hogyha ebben a hálózat tagjainak érdekeltsége van, és mi ebben a tanulási folyamatban láttuk ezt.

► **Ha még inkább kifele tekintünk, az iskola szociális, kulturális környezetére, mit mondhatunk, hogyan befolyásolja ez a beágyazottság az adaptivitást?**

Szeretnénk azt hinni, és az adaptív-elfogadó iskola koncepciója is azt mondja, hogy a szociális, gazdasági, kulturális környezet *kell*, hogy befolyásolja az iskola működését, mert annak tagjai is szereplői az iskola világának. A sodródás helyett ezen összes szereplő gondolkodásából kellene, hogy kinőjön egy tudatosan alakított identitás, ami szintén az adaptív-elfogadó iskola egyik értékét jelenti.

A kutatás során fontos tapasztalat volt, hogy minden olyan innovatív változás, ami az általunk vizsgált iskolákban bekövetkezett, az valamilyen veszélyhelyzetből értelmeződött. Például, az egyik iskolában elkezdtek fogyni a gyerekek, mert átszivárogtak a szomszéd iskolába, az ott elindított két tannyelvű tagozatra. A másik iskola egy gyógypedagógiai intézmény volt az ellehetetlenedés határán: a pedagógusok nem tudtak mit kezdeni az egyre nehezebb magatartási problémákat produkáló, a szegregáció tüneteit mutató, frusztrált, tanulásukban nehezen előrelépő diákokkal. Mára, az akkor elindított pedagógiai fejlesztések révén az egyik legizgalmasabb, mintáértékű iskolává vált a környezetében. A harmadik iskola egy megőrzésként szenvedett, alternatív iskola lévén másfajta tanulási utat képviseltek, amit az egyébként nagyon zárt világot mutató kisvárosi környezet nem fogadott el, félreértelmezett. Ezekből a példákból úgy láttuk, hogy az iskolák innovativitási szándéka csupán veszélyhelyzetekben aktiválódik, nem része a tudatos építkezésnek.

A kutatás megerősített minket abban, hogy az iskoláknak vannak nagyon pozitív vagy adaptív gyakorlatai, és látható, hogy képesek az innovativitásra, a változásra, a megújulásra, de a mai rendszerben – a korábban már említett vészhelyzetek kivételével – nincs olyan hajtóerő, amiért ők ezt megtegyék. Ha csupán azt várjuk el tőlük, hogy szabályokat tartsanak be, akkor nem támogatjuk őket abban, hogy a saját helyzetükön gondolkodjanak, előbbre lépjenek.



► **Milyen változásokat igényel az adaptív-elfogadó iskola a gyakorlat szintjén, a tanulási folyamatban, a tanulás szervezésében, tervezésében? Mit jelent az adaptív-elfogadó iskola a tanár, és mit a tanulók számára?**

Azt tapasztaltuk, hogy mivel az adaptív-elfogadó iskolává váláshoz nincs recept, és nem kizárólag egy út létezik, ez egy nagyon dinamikus, rugalmas rendszernek mondható. Az alternatív iskola kapcsán például azt láttuk, hogy ők a tanulásközpontúság kapcsán előrébb jártak, mint más intézmények, de az identitás meghatározásukban kilógtak, és ez a fajta hiány visszavetette őket abban, hogy továbbléphessenek az egyébként számukra fontos területeken. Míg mondjuk az EGYMI-ben jól körvonalazott volt az identitás, de a közösségi terület – épp a szegregált intézményi voltukból fakadóan – nehezebben ment. Tehát nagyon változó, hogy melyik iskola miben találja meg az erősségét, és miben a kitérési lehetőségeit. Az általunk meg-

fogalmazott értékek abban segítenek, hogy ezek mentén kezdődjön el az iskolában a gondolkodás, az identitás meghatározása, a célok megfogalmazása.

A legfontosabb, hogy az intézmények szereplői fogadják el, hogy ez egy tanulási folyamat. Hogyha ezt megértik, akkor az is elfogadhatóvá válik, hogy ebben a változási folyamatban az egyes szereplők

a bevonódottság különböző állapotában vannak. Ez egy természetes dolog. Ha van egy távoli célunk, akkor a pici lépéseinket már ennek szellemében tudjuk tervezni, azokat koherensen egymásra építeni, egy láncolatra felfűzni. Nagyon hiszünk benne, hogy a vezető, az iskolaigazgató szerepe kulcsfontosságú ebben a folyamatban, mert ő a felelős azért a szakmai útért, amit az iskola bejárhat. Ahhoz azonban, hogy az elképzelés valóban működni tudjon, elsősorban olyan oktatáspolitikai koncepcióra van szükség, amely az iskolákat tanulószervezetnek tekinti, a benne dolgozó pedagógusokat pedig felelősségvállalásra készíti. Az a fajta koncepció, amiben a pedagógusokat egyesével felkészítjük, majd visszaküldjük egy olyan helyzetbe, ahol a körülöttük lévők nem értik az ő gondolataikat, nem fenntartható. Ahhoz, hogy az intézményen belül érdemi folyamatok induljanak el, szükség van a körülöttük lévő támogató környezetre, a mentorálásra, az innovációk befogadására és a kudarcok feldolgozására egyaránt.

A gyerek számára az iskola egy olyan izgalmas tanulási környezetté válhatna, amiben megtanulja, hogy hogyan válhat a saját tanulásáért felelős emberré. Ez segítheti őt abban, hogy meghatározza a saját identitását, hogy képes legyen megérteni a sokféleséget, és hogy elfogadja a másik gyereket, aki azért, mert más, attól még nem jobb vagy rosszabb, mint ő. A tanár számára pedig mindez egy olyan kihívást jelentene, amelyben őrá úgy tekintenek, mint a szakmájához értő, azért felelősséget vállalni tudó szakemberre.

*„... a pedagógusoknak nem elsősorban szeretni,
hanem elfogadni kell a gyerekeket.”*

Sok szó esik mostanában az iskolák nyitott világáról, az iskolák azon feladatáról, hogy nyitott gondolkodású felnőtteket neveljen. Alapvetően elfogadásra, és az iskola működését, és minden szereplőjét érintő szemléletváltásra van szükség ahhoz, hogy az intézmény jól tudjon reagálni a változásokra, az őt érő kihívásokra, hogy az iskola bármilyen helyzetből „előre tudjon menekülni” – mondja beszélgetőpartnerünk, Nagy Mariann. A pécsi székhelyű integrált oktatási intézmény¹ egyik egységének, a Budai-Városcapu Iskola Fehérhegyi Szakiskola és Speciális Szakiskolájának vezetője szerint megéri elindulni ezen az úton, mert a nyitott iskolává válás egyúttal nagyon fontos, közös tanulási élményt jelent minden résztvevő számára.

► **Mit jelent a „nyitott iskola” fogalma az intézmény mindennapi életében, hogy jelenhet meg, mitől válik fontossá?**

Nagyon meghatározó, hogy mi magunk milyen iskolába jártunk, gyerekként mit éltünk át, mert eze- ket az élményeket nagyon mélyen hordozzuk magunkban. Az jutott rögtön eszembe, hogy én egy olyan iskolába jártam, ahol ezt a nyitottságot megtapasztalhattam, ahol sok mindenben kipróbálhattam ma- gam. Például nagyon korán elkezdtem sportolni, jó tanulóként különböző versenyekre jártam, szavaltam, de mondhatom, hogy a tanulmányi eredménytől függetlenül a gyerekek nagy része szerepelt valamilyen házi vetélkedőben. Olyan pedagógusok vettek körül minket, akiknek fontos volt, hogy minél több lehe- tőséget biztosítsanak a világ és saját magunk megismerésére. Az énektanárunk például, a székesfehérvári iskolánkból minden évben elvitt egy diákcsoportot a Budapesti Operaházba, és nemcsak az énekkaro- sokat, de engem, botfűlűt is. Ezeken az alkalmakon szélesedett a látókörünk, sokféle tapasztalatot sze- reztünk. Később olyan gimnáziumba kerültem, ahol szintén nyitott légkör volt, olyan tanárokkal, akik akkoriban kilógtak egy kicsit a sorból, így aztán el tudták fogadni a diákok sokféleségét is.

A nyitott iskola számomra azt jelenti, hogy képes meghallani az idők szavát, figyelembe veszi a gyerekek szükségleteit, igényeit. Nem abból indul ki, hogy mit követel, hanem hogy mit kell nyújtania ezért. Egy iskolának nyitottnak kell lennie a változások kezelésére is.

► **Ha visszatekintesz az elmúlt évekre, az iskolátoknak ez a fajta nyitottsága, vagy az erre való képessége milyen változásokon ment keresztül?**

A változást külső kényszer és belső igény is generálhatja, ami a mi esetünkben például szerencsésen párosult. A külső kényszert az iskola átalakíthatja úgy, hogy a változás belső igényként jelentkezzen. Ha ez megtörténik, nyitottabbá válik az intézmény. Ha ez az átfordítás nem sikerül, akkor a szorító hatás miatt bezárkózik az iskola.

¹ Budai-Városcapu Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészeti Iskola elérhetősége: www.budaivaroskapu.hu



Mondok egy konkrét példát: nemrég egy beszélgetésen arról panaszkodtak a pedagógusok, hogy most már mindent nekik kell megcsinálniuk. Szerintem ez régebben is így volt. Korábban az osztályfőnök ugyanúgy foglalkozott például családlátogatással, a gyerek családi környezetével. Néhány éve ez teljesen elfelejtődött, most viszont újra előkerült, nyilván abból a külső kényszerből fakadóan, hogy a család problémái beszivárognak az iskolába, és ezt valamiképp kezelni kell. Holott, ha erről eleve nyitottan gondolkodunk, ha keressük a családdal való kapcsolódásokat, akkor ez nem kényszer lesz, hanem belső igény, ami számos pozitív hozzáadékkal jár.

Ma olyan értelemben is nyitott az iskola, hogy sokkal jobban figyelnek rá. Egy-két évtizede talán nem volt ekkora a felelősség terhe a pedagógusokon, mert nem kellett az összes törvényt ismerni, vagy akár azon gondolkodni, hogy extrém esetben a tetteik következményeként bekerülnek-e az aznapi híradóba. A szülők reakciója is kiszámíthatatlan.

Azt hiszem, jellemző Magyarországra az, hogy nem ott panaszkodunk, ahol a probléma van, hanem máshol. Az iskolai ügyeket elvisszük a rendőrségre. Amit a rendőrségnek kellene megoldani, azt a boltban panaszoljuk el. Az iskola esetében hangsúlyosan érzem ezt, mert nagyon sok olyan eset van, amikor az alapproblémát fedjük azzal el, hogy sokszor nem a helyükön kezeljük a dolgokat.

Azt gondolom, hogy régen is nagyon sok volt a változás az iskola életében vagy a mindennapjainkban, csak nem kellett ilyen gyorsan reagálni rájuk. A gyerekek nem képesek negyvenöt percen keresztül figyelni, huzamos munkát végezni, folyton új ingereket kell kapniuk. Azonban ez a felnőttekre is igaz: már nagyon kevesen tudnának egy gyárban a szalag mellett állni napi nyolc órát, egyetlen szünettel megszakítva. Azt látjuk, hogy a gyerekek motiválatlanok, azonban a felnőttek is: vajon az élethosszig tartó tanulás mennyire jellemző Magyarországon? Ugyanez vonatkozik a pedagógusokra: a többség azt mondja, hogy nem akar nyitni, újat elsajátítani, mert harminc évvel ezelőtt már megtanulta, van róla diplomája. Pedig a pedagógusoknak a pedagógia egy szakma kellene, hogy legyen, ahol ezeket a folyamatokat tudatosan irányítjuk, az önfejlődésünket tudatosan megtervezzük.

Az sem könnyíti meg a helyzetet, hogy a sűrű változások miatt csak rövid távú célokkal tervezhetünk. Azok a fajta hosszú távú célkitűzések, amelyek egyértelműek voltak még tizenöt évvel ezelőtt is, mára már nem azok: korábban, ha valaki jó tanuló volt, elment gimnáziumba, onnan tovább egy felsőoktatási intézménybe. Egy jogi diplomával például nem volt nehéz elhelyezkednie, és akár egészen a nyugdíjig biztos állása volt. Ma annak is örülünk, ha rövidtávú célokat tudunk teljesíteni.

▶ Végül is mi a különbség egy működésében nyitott, átlátható, egyfajta elfogadással rendelkező iskola és egy zárt típusú intézmény között?

Egyértelműen abban látom a különbséget, hogy az iskola hogyan képes ezekre a változásokra, kihívásokra reagálni. A törvény és jogszabály erre a szintre nem jut el. Az iskola nyitottsága az intézményen belül dől el, többek között attól függ, hogy milyen az ott dolgozók közössége, mennyire karizmatikus a vezető. Az is igaz, hogy a nyitott iskola több pénzbe kerül, több anyagi és emberi erőforrás kell hozzá, a portaszolgálatától kezdve, a belső kommunikációs vonalon át a technikai fejlesztésekig.

A nyitottság ott is kezdődik, hogy beengedi-e az iskola a szülőt az intézmény falai közé vagy sem. Ha egy zárt iskolába nem mer, vagy nem tud bármikor bemenni, akkor kint fogja megbeszélni a problémáját egy másik szülővel – ez tehát megint ahhoz vezet, hogy a problémákat nem ott kezeljük, ahol kell. A szülők a bizonytalanság miatt sokszor inkább lenyelik a véleményüket. Voltaképp már abban is bizonytalanok, hogy nyitott vagy zárt iskolát szeretnének-e. Inkább békésen elviselik, hogy nem nézhetik meg azt a termet, környezetet, közösséget, amelyben a gyerekük a napja nagy részét tölti. Sok konfliktust megelőzhetnénk azzal, ha a szülő ismerné a gyermeke társait, azok hátterét. A zárt iskola ebből a szempontból sem szerencsés.

► Milyen további veszélyei lehetnek egy zárt iskolának?

Veszélyes következménye lehet például, hogy akadályozza a későbbi társadalmi együttélést, egymás elfogadását. A szülők többsége nem pedagógiai program szerint választ iskolát, hanem az alapján, hogy kik járnak, és kik nem járnak oda. Az a gyerek, aki nap mint nap találkozik más nyelven beszélő emberrel, gyengén látó vagy siket emberrel, vagy szegény körülmények között élő emberrel, másképp néz a világra, más lesz a szemléletmódja, elfogadja és nem lenézi a társát. Azt szoktam mondani, hogy a pedagógusoknak sem elsősorban szeretni, hanem elfogadni kell a gyerekeket. Tehát nem kell őket hazavinni, örökbe fogadni, megmosdatni, hanem első lépésként el kell fogadni őket. Az integráció és szegregáció kérdése is ezen múlhat. Vannak olyan lakókörnyezetek, ahol minden gyerek egy intézménybe jár, mert nincs más lehetőség. A szabad iskolaalapítás és iskolaválasztás a demokrácia velejárója, azonban a kiválasztódást is magával hozza. Hosszú távú problémának látom, hogy a szegregációs gondok ugyanazokat a zárt társadalmi csoportokat tartják fenn. Ezen a törvény nem tud változtatni. Azokban az iskolákban, amelyek integrált intézményekké váltak az ott tanuló hátrányos helyzetű diákok száma alapján, úgy „oldották meg” a problémát, hogy a szülők kivették a gyerekeket. A szülő tehát „lábbal szavaz” – ezeket a társadalmi mozgásokat csak követni tudjuk, törvényekkel szabályozni kevésbé.

Természetesen sok olyan programmal is találkozunk, amely a befogadásról és a nyitottságról szól, de úgy látom, hogy csak olyan intézményeknél kerül fókuszba ez a téma, ahol sok a nehezen kezelhető gyerek. Mindezzel együtt nagyon fontosnak érzem, hogy a Dobbantó² programunk azért tudott megvalósulni, mert a kényszer mellett nyitottak voltunk a cselekvésre. Lehet, hogy ha a kényszer nem jelentkezik, akkor nem lettünk volna nyitottak, viszont a kényszerre úgy is reagálhattunk volna, hogy minden marad a régiben. Ezzel időt nyerhettünk volna addig, amíg megmondják nekünk, hogy mit tegyünk.

► Mit hoz magával, ha nem zárkózunk be a problémánkkal, hanem elindulunk az elfogadás útján?

Ha egy iskolát a folyamatos bezárás veszélye fenyeget, akkor két dolgot tehet: vagy hátradől, és azt mondja, nincs mit tenni, és bezárják, vagy azt mondja, hogy előremegy és kitalál valamit. A nyitottság ezen a létfenntartáson is múlhat. Több okból maradhatnak el az intézményben a fejlesztések, például azokban az iskolákban, akiknek nem kell félnie a bezárástól, sok esetben a kényszer hiánya miatt nem következik be a szemléletbeli nyitás, holott erre sokkal több lehetőségük, kapacitásuk lenne. Máshol azt tapasztaltam, hogy a sok szabályozásnak való megfelelési kényszer leköti az iskola erőforrásait, ezért nem történnek fejlesztések. És van olyan intézmény is, aki bizalmatlan a változások iránt, és inkább a régi, jól bevált úton halad.

² A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhaszú Nonprofit Kft. (FSZK) Dobbantó projektirodája 2008–2011 között fejlesztette ki a *Dobbantó* programot. A Dobbantó program közvetlen célja egy olyan szakiskolai előkészítő 9. évfolyami program kialakítása és megvalósítása volt, amely a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzdő SNI tanulók számára biztosított olyan egyéni ütemterven alapuló képzést, amely felkészítette őket a többségi oktatásban és képzésben való részvételre, a sikeres továbbhaladásra. Forrás és további információ: www.fszk.hu/dobbantó

Ennek a szemléletnek az az egyik hátulütője, hogy az új generáció igényei ezt meghaladják. Jó példa erre, hogy hat-hét évvel ezelőtt az iskolai házirendek alapvető problémája volt, hogy az iskolába a gyerek hozhat-e mobiltelefont, vagy ha behozta, hova tegye, felveheti-e, stb. Ez ma már nem kerül elő a házirendekben, mert már nem kérdés, hanem alapvetés, hogy egy gimnáziumi tanulóknak mobiltelefonja, sőt, okostelefonja van. Ezzel bármikor rácsatlakozhat a világhálóra, és ez további kérdésekhez, vélt vagy valós problémákhoz vezet. Az iskola nyitottsága abban is megmutatkozik, hogy van-e szabad internet-hozzáférése a diáknak mindenhez, beadhatja-e e-mailben a házi feladatát, vagy készíthet-e interjút a telefonjával, egyáltalán, hogy beengedjük-e a 21. századi technikát az iskola falai közé.

► **Említetted a Dobbantó programban való részvételeket. Milyen változásokat generált a gondolkodásotokban, az iskola életében?**

A legfontosabbnak azt tartom, hogy társakat hozott. Nagyon jó volt, hogy nem egyedül voltunk, nem éreztük úgy, hogy magunkra maradtunk a problémánkkal. Amikor egyedül van az ember, sokkal reménytelenebbnek látja a helyzetet. A másik pozitív változást maga a projekt jelentette, amit mi, akik ebben részt vettünk, úgy éltünk meg, mintha egy jó iskolába jártunk volna. Létrejött egy közösség, támogatást kaptunk, volt egy határozott, konkrét célunk. Amikor olyan általános célokat fogalmazunk meg, mint hogy az iskola legyen nyitott, akkor nehezen lehet követni a célok érvényesülését, megvalósulását. Fontosnak tartom, hogy itt fél évre szóló, konkrét és rövidtávú célkitűzésekről volt szó, amelyeken időközben is lehetett változtatni, ha kiderültek, hogy nem a jó irányba visznek. Mindeközben átfordításra került az, ahogyan az iskolában történnek a dolgok. Az eddig párhuzamosan, egymás mellett futó pedagógiai és egyéb folyamatoknak meg kellett találni a kapcsolódását. Ilyen volt például a minőségbiztosítás, a kompetenciafejlesztés, vagy a projektoktatás. Ezek egy jól működő rendszerben a közös cél érdekében egymást kell, hogy szolgálják.

A legfontosabb, hogy megtörtént egy szemléletváltás, ami annak volt köszönhető, hogy megismerünk olyan embereket, akikkel tudtunk egymásnak újat mondani. Sokféle iskolával, kollégával, problémával találkozottunk, nagyon érdekes beszélgetéseket folytattunk a budapesti és a vidéki tanárokkal, nagy rácsodálkozások voltak. Barátokra és segítőtársakra leltünk.

Az is nyilvánvalóvá vált, hogy szűklátókörűen érzékeljük a saját iskolánkat vagy a saját környezetünket. Korábban úgy gondoltuk, hogy sikertelenek vagyunk, azért pályáztunk, hogy fejlődhessünk. Amikor belekezdünk a projektbe, akkor ismertük fel a saját értékeinket, és erre alapozva sokkal könnyebben tudtunk tovább építkezni. Felszabadító érzés volt ez a tantestület számára is, hiszen a tudásmegosztó alkalmakon, tapasztalatcseréken bevontuk azokat a kollégákat is, akik nem vettek részt a projektben. A pályázati rendszerek nagy hátránya, hogy az iskolában általában csak azok tudnak a projektekről, akik közvetlenül benne vannak, így nagyon hasznosnak bizonyult a rendszeres tájékoztatás.

► **Mennyire volt egyszerű vagy nehéz azt elérni, hogy a tantestület minden tagja közös ügynek tekintse a programot? Mire volt ehhez szükség?**

Nem volt egyszerű, de leginkább az jelentette a nehézséget, hogy a külső kényszert egy belülről fakadó motivációvá alakítsuk. Azt szoktam mondani, hogy a dobbantós projektünkben „dobbantási” lehetőségünk volt, nemcsak a diákoknak, hanem a pedagógusoknak is. Azt gondolom, hogy ha az iskolának problémái vannak, akkor először a pedagógusoknak kell „dobbantani”, azaz előrébb lépni, nyitni, fejlődni, szemléletet váltani. Egy motiválatlan pedagógus nem tud mintát adni vagy érdemben hatni a gyerekekre.

A kollégák hozzáállását többek között azzal tudtam formálni, hogy leállítottam minden olyan beszélgetést, amely csak a panaszkodásról szólt. Nagy segítségemre volt ebben egy coach, akinek elmondhattam a kudarcaimat, problémáimat. Ő külső szemmel, objektíven látta a helyzetemet, segített tudatosítani a vezetői munkámat. Érték nagy meglepetések is a kollégák részéről, mert olyan telje-

sítményre voltak képesek, amelyet nem feltételeztem róluk. Korábban ugyanúgy éreztem velük kapcsolatban, mint néhány gyerek esetében: nem bíztam meg őket egy feladattal, mert azt feltételeztem, úgysem tudnak megbirkózni vele. Aztán amikor kényszerűségből bekapcsolódtak a munkába, kiderült, hogy sikeresen meg tudják oldani. Ebből következően velem együtt mindannyian egy tanulási folyamat részeseivé váltunk.

El kellett szakadnunk a „bezzeg az én időmben” hozzáállástól. Ahogy a focihoz is mindenki ért Magyarországon, valahogy így van ez az iskolával, az oktatással is. Bizonyos értelemben kell is, hogy értsen, hiszen a tankötelezettség óta iskolába mindenki járt, mindenkinek van róla közvetlen élménye, az idősebb generációnak már a tanultak hasznosulásáról is. Mi, akik az iskola világának szereplőiként elbizonytalanodunk, azért érezzük ezt fokozottan, mert ma minden sokkal rövidebb idő alatt elévül, vagy rövidebb ideig hasznosul. Minden gyorsabban változik, és ezekre a változásokra reagálni kell. Választhatnánk azt is, hogy nem csinálunk semmit, vagy révedhetnénk vissza a múltba, és mondhatnánk, hogy „ezelőtt harminc évvel minden más volt...”. A múltba nézni fontos, csak nem mindegy, hogyan tesszük ezt. A múltból elsősorban tanulni kell.

A gyerekekhez való hozzáállásban is változnunk kellett. Manapság sokkal több tényadatot kell megtanulniuk, mint régen, és erre a megnövekedett mennyiségre valakinek reagálni kell. A gyerekek teljesen egészségesen reagálnak: szelektálnak. Tegyük fel, azt mondják, hogy a tatárjárástól visszafele már nem érdekli őket a történelem, mert sokkal több olyan dologgal szeretnének foglalkozni, amely most zajlik körülöttük. Az új generáció kommunikációja, nyelvezte is teljesen más, néha megdöbbenek azon, hogy fogalmam sincs, miről beszélnek. Ha nem nyitunk, vészesen és visszafordíthatatlanul nagy lesz a szakadék köztünk. Érdekes, de néhány esetben a nagyszülők közelebb vannak az unokákhoz, mint a szülők a gyerekekhez. Talán azért, mert a nagyszülők ideális esetben már ráérnek, jut idejük a jó kapcsolatra, míg a szülő robotol, és egyáltalán nem tudja a lépést tartani a gyerekével. Nyilvánvaló, hogy ebben az új technikai és kommunikációs eszközök is szerepet játszanak, de az egészen biztos, hogy sokszor tényleg nem értjük a gyerekeinket. Nem hiszem, hogy az a normális, ha a magyartanár váltig tartja magát ahhoz a követelményhez, hogy mindenki olvasson el minden kötelező olvasmányt, és ennek hiányát bünteti. Mert voltaképp fogalma sincs, hogy a gyerek egyébként mit olvas, vagy mit olvasna szívesen.

Annak alapján, amit a folyosókon, a szünetben hallunk, nagyon könnyen mondjuk azt, hogy a mai gyerekek legtöbbször panelekben és csúnyán beszél. Ott valóban, de lehet, hogy egyébként képesek valamit nagyon jól prezentálni, kiváló esszéket írni. Meg se kérdezzük már tőlük, hanem elintézzük azzal, hogy „ők erre nem képesek”. Veszélyesnek érzem, ha így gondolkozunk, nemcsak az indokolatlan megbélyegzés miatt, hanem mert így kevesebb kihívás elé állítjuk a gyerekeket, és nem kórtoltatjuk meg őket azokkal a feladatokkal, amelyek segítenék a fejlődésüket.

► **Az iskola nyitottsága mennyiben eredményezi azt, hogy az iskola a társadalmi, gazdasági, kulturális környezetében lévő partnerekkel – a fenntartóval, segítő szolgálatokkal, civil szervezetekkel – szorosabb és esetleg jobb kapcsolatot ápol?**

A helyzetünkben fakadóan nagyon fontosnak tartjuk a partnerszervezetekkel való együttműködést. A kapcsolatfelvétel általában a mi kezdeményezésünkkel indult, amire gyakran nem is reagáltak. Nagyot hibáztunk volna, ha megsértődünk, és nem próbálkozunk tovább. Ehelyett küldtünk még egy meghívót, felhívtuk őket vagy elmentünk hozzájuk személyesen. Ezek után nem csak, hogy eljöttek, de ők is hívtak minket, rendszeres lett a kapcsolattartás, az együttműködés. Minden a jó személyes kapcsolatokon múlik, ebben nagyon hiszek.

Ezeknek a partnerségeknek az lett az egyik hozadéka, hogy az információk gyorsabban jutnak el hozzánk. Például a Családsegítő Központtal való bármilyen egyeztetés és ügyintézés hatékonyabbá vált, tájékozottabbak vagyunk a törvényi változások kapcsán, jobban tudjuk a rendszerben követni egy

gyerek útját. A kapcsolódások másik előnyének azt tartom, hogy sokat lehet tanulni más szervezetek működéséből. A civil szervezetek például kevésbé szabályozottak, egy-egy munkatárs sokkal többféle feladatot lát el a szervezetben, mint mondjuk egy közhivatalnál. Így nem arra helyezik a hangsúlyt, hogy mit nem tudnak, hanem inkább arra, hogy mit tudnak megcsinálni. Ez egy másfajta, rugalmas megközelítést jelent. A külső partnerkapcsolatok további hangsúlyos pozitívuma – amit korábban a coach kapcsán már említettem – a külső szem. Sok olyan tippet, szakmai praktikát kaptunk már segítő szervezetektől, amelyek a dolgok sokkal egyszerűbb megközelítését tették lehetővé.

Az is érdekes tapasztalás volt, hogy a közoktatásban a közalkalmazotti jogviszony biztonsága valamelyest „leülteti” a rendszert, ezzel szemben egy alapítványi iskolának vagy egy civil szervezetnek állandóan előre kell menekülnie, mert ha hátradólnek, nem lesz miből működniük. Bár egy iskolában minden sokkal lassabban történik, és ez néha megnehezíti vagy megakasztja a folyamatokat, ezzel együtt úgy gondolom, hogy ezt a tempót nem szükségszerű és nem is jó rögzíteni.

▶ Számos kutatásból, illetve európai szintű ajánlásokból tudjuk, és Te is említetted már, hogy az iskolavezetésnek milyen nagy szerepe van a változások elindításában, a szemléletformálásban. Hogyan, miben volt ez nálatok tetten érhető?

Véleményem szerint egy nyitott iskola vezetéséhez alapvetően kellő bátorság szükséges. Mindig sokat tanakodom, hezitálok, mielőtt valamit elindítok, de abban is biztos vagyok, hogy amíg ezeket az innovációkat nincs bátorságom az iskola életébe behozni, addig a kollégák sem fognak lépni.

Az elmúlt években igyekeztem szélesíteni a vezetési elveket. Nagyon hasznosnak bizonyult, hogy a programmal kapcsolatos munkába bevontam a húzóembereket, a vezető pedagógusokat. Ha a projekttalálkozókon ott volt velem egy kolléga, akkor soha nem volt nehéz a megbeszélés üzeneteinek továbbítása. Viszont volt olyan konferencia, amelyen egyedül vettem részt, és hiába mentem fellelkesülten haza, hiába adtam elő óriási elánnal a kollégáknak, hogy ez milyen jó volt, „rajta, csináljuk!”, nem is értették, hogy miről beszélek. Nem tudtak velem együtt lelkesedni, mert nekem nem volt annyi energiám, hogy mindazt, ami rám hatott, megfelelően átadjam. A Dobbantó emiatt is meghatározó jelentőségű szinte minden előremutató változásunk esetében. Azok a regionális találkozók, ahol nemcsak a vezetők, hanem a pedagógusok is találkoztak egymással, és más iskolák vezetőivel, mindig előre lendítettek minket. Az én kollégáim nyilván csak az én vezetési stílusomat ismerik, az ilyen alkalmak után azonban képet kaptak másokról, és másképp láttak már engem is, a módszereimet is, akár pozitív, akár negatív előjellel. De ugyanez játszódott le velem, amikor én ismertem meg más pedagógusokat.

Az is fontos tapasztalás volt, hogy egy óra megtekintésekor valójában nem az óralátogatás a lényeg, hanem ami utána történik. Korábban sokszor erre jutott a legkevesebb idő, sőt volt olyan is, amikor egyáltalán nem követte megbeszélés. Tavaly eljutottam odáig, hogy azt mondjam, ha nem tudjuk megbeszélni, feldolgozni a történeteket, akkor inkább nem megyek be a kollégákhoz órát látogatni, mert így inkább ártok, mint használok vele. A coach-csal való együttműködés során sokkal jobban rákényszerültem, hogy átgondoljak hasonló kérdéseket. Ebből a szempontból én is azt gondolom, hogy szüksége lenne egy „külső szemre” az iskoláknak. A szaktanácsadói rendszert fel lehet úgy is fogni, hogy ez majd ártani fog, meg úgy is, hogy hasznos lesz. Én ez utóbbiban bízom, mert tapasztalt pedagógusok fogják végezni, akik nagyon jól kell, hogy tudják, lássák, hogy miképp lehetne ezt jól felépíteni. Még ha nem is mindig, de néha nem árt, ha ott van valaki az ember mögött, aki egy kicsit irányt szab neki, visszajelzést ad, és adott esetben motiválja. A Dobbantóban létezett, és nagyon jól működött ez a fajta külső támogató rendszer, méghozzá azért, mert a bizalmon alapult, és a reflexióra épült. Feltételezték, hogy képesek vagyunk az adott dolgot véghezvinni, mindig rákérdeztek, hogy hol tartunk éppen, és ha elakadtunk, továbbmozdítottak bennünket. Ha az új rendszer hasonlóan fog működni, akkor jó lehet, de ha csak ellenőrző szerepe lesz, akkor nem ségít.

► **Hogyan támogatjátok a tanárok közötti együttműködéseket? Sikerült erre tudatosan lehetőséget teremteni?**

Válasz gyanánt visszakanyarodnék kicsit a vezetési elvek átgondolásához. Akkoriban vezettük be az iskolánkban, és már legalább ötödik éve működik, hogy minden hétfőn kettőtől négy óráig értekezletet tartunk. Így neveztük el, de nem kimondottan értekezlet formájúak ezek az összejövetelek. Egy olyan védett időszakot jelöl, amelyhez a tanárok időbeosztása és az osztályok órarendje is igazodik. Kezdetben persze ellenállást szült, mert nem mindenki akarta megérteni, hogy miért van erre szükség. Viszont nem akartuk, hogy bárki is rosszul érezze magát, így leültünk néhány kollégával, és csapatépítő, önismereti, szituációs játékokat válogattunk az első néhány alkalomra. Ebből aztán humoros helyzetek adódtak, sokat nevettünk, jobb lett a hangulat, így sokkal szívesebben maradtak a kollégák akkor is, amikor például egy szakirodalmat dolgoztunk fel. Emlékszem, talán pont egy Tempus Közalapítvány által szervezett műhelymunka után határoztuk el a vonaton hazafelé, hogy a sikerélményekre sokkal nagyobb hangsúlyt kell helyezni. Lett is ilyen hétfői alkalom, amikor semmi mást nem csináltunk, „csak” megdicsértem a kollégákat, elmondtuk egymásnak az aktuális sikereinket, és ünnepeltünk. Ezt nagyon fontosnak tartom, és azt gondolom, hogy igazán akkor működne jól, ha a kollégák is megtennék ugyanezt egymással. Nem elsősorban a dicséretre gondolok – bár az is sokat számít –, hanem hogy a pedagógusok ezektől az alkalmaktól függetlenül is teremtsenek arra teret és időt, hogy megbeszéljék egymással például egy gyerek ügyét, és ne csak a folyosói rohanásban váltsanak erről pár szót.

Én is sokszor átéltem, hogy a kollégák futtában mondtak nekem valami fontosat, és még azt is hozzátették, hogy „mert téged sose találunk meg”. Nem tartottam ezt jónak, sem a közlés formája, sem a helye miatt, ráadásul ilyenkor feljegyezni se volt lehetőségem az információkat, ami aztán félreértésekhez, akár visszaélésekhez is vezetett. Úgyhogy megkértem a kollégákat, hogy ha fontos, teremtsenek alkalmat a beszélgetésekre, vagy ha fizikailag nem vagyok jelen, tegyék ezt más, rögzíthető, látható, hallható módon. Apróságnak tűnik, és mégis nagyon sokat számít az együttműködésben. A kezdeti nehézségek után, úgy tűnik, hogy már működik, ettől én is jobban érzem magam, kevésbé tűnök űzött vadnak.

► **A beszélgetés elején azt mondtad, hogy az iskola nyitottsága többek között a szülőkkel való kapcsolatban is megmutatkozik. Milyen saját tapasztalatotok van erről?**

A szülőkkel való kapcsolattartás mindig nehéz dolog, pláne egy szakiskola esetében. Úgy vélem, hogy a tanár-szülő kapcsolat egy általános iskolában még mindkét fél részéről több haszonnal kecsegtet, míg egy középiskola esetében ez már nem válik annyira fontossá. A fiatalokat éppen az önállóságra, az önálló döntéshozatalra, a saját tetteikért való felelősségvállalásra, az életpályájuk megtervezésére akarjuk tanítani. Ezen kívül ennek a korosztálynak az életében biztos, hogy meghatározóbb a kortárs csoport, mint a szülői ház, ami nem azt jelenti, hogy lemondunk a szülőkkel való kapcsolattartásról, de már nemigen vonhatók be az iskola életébe.

Az információmegosztás hagyományos formái, azt gondolom, hogy kiüresedtek. Bármilyen információt, amit egyébként a szülői értekezleten adunk át, le lehet tölteni az iskola honlapjáról. Ezzel együtt ezekre az alkalmakra a pedagógusok egy tervvel mennek. Az elhangzottakról összefoglaló készül, amit mindenki megkap, aki nem volt ott, anélkül, hogy kutatnánk ennek okait. Konkrét esetekben – a továbbtanulással, pályaválasztással, iskolai lemorzsolódással, hiányzással, stb. kapcsolatban – kifejezetten törekszünk a személyes kapcsolatra. Hozzáteszem, hogy egy szülő bármikor mondhatja azt, hogy ő nem akar együttműködni egy tanárral vagy a segítő szolgáltatokkal, de ezekben az esetekben is mindig a probléma megoldása a cél. Olyan iskolában, ahol nagyon sok a hátrányos helyzetű gyerek, ott a szülők tudása sokszor kevesebb, mint a gyerekeké, vagyis gyakorlatilag a szülők nagy része funkcionális analfabéta. Ezzel is számolni kell.

A Dobbantóban már elkezdtek, és tervezzük végigvinni, hogy a hagyományos szülői értekezletek helyett teadélután tartunk. Szeretnénk a szülőket megismertetni egymással, sőt, a gyerekeket is elhívjuk. A legnagyobb hibának azt tartom – amit eddig minden esetben átéltem, mint szülő –, hogy az első szülői értekezleten, de sokszor később sem teremtenek arra alkalmat, hogy a szülők bemutatkozzanak pár szóval egymásnak. Számos későbbi konfliktust el lehetne kerülni azzal, ha nemcsak a gyerekek, de a szülők között is lennének valódi kapcsolatok. Szerencsés esetben természetesen a szülők ezeket a kapcsolatokat kialakítják, de az már kevésbé szerencsés, hogy a pedagógusok nélkül.

► Egy nyitott iskolában hogyan alakul a diákok és a tanárok kapcsolata?

Ahogy az előbb említettem is, a korosztályaink miatt mi elsősorban a tanulókkal tarjuk szorosabban a kapcsolatot, sok személyes beszélgetésre teremtünk lehetőséget. Azt gondolom, hogy a kis létszámú osztályokkal működő, speciális iskolákban ez fizikailag is vállalható az osztályfőnök vagy más kolléga részéről, a nagy létszámú középiskolai osztályokban viszont nyilván nehezebb. Elkélne ebben is a segítség. A pedagógiai asszisztensek bevonásával kapcsolatos – végül megvalósulatlan – hazai terveket például nagyon jónak találtam. Jó példa lehet erre többek között a Finnországban kiválóan működő rendszer. A Dobbantóban létezett a páros órávezetés, de hozzáteszem, az újítások közül ez volt az, amit a legnagyobb ellenállással fogadtak a kollégák. Először nem tisztáztuk az ellenérzés okát, de nyilvánvalóan hamar kiderült, hogy a tanárok féltek a megmérettetéstől. Érdekes módon nem attól féltek, hogy többet kell majd készülniük az órára, hanem attól, hogy mit fog róluk mondani a kollégájuk.

Visszatérve a gyerekek és a pedagógusok viszonyára, mindenképpen igyekszünk hasonlóan gondolkodni erről, mint a kollégák együttműködéséről. Formát, keretet, rendszerességet adunk a velük való kapcsolatnak, adott időpontban is leülünk a gyerekekkel megbeszélni a dolgaikat, és nem csak akkor, amikor baj van. Jómagam is sokat teáztam már gyerekekkel bármilyen különösebb ok nélkül, pusztán a beszélgetés kedvéért, vagy ha korábban probléma merült fel, egyfajta „utánkövető” programként. Kezdetben, amikor azt látták a kollégák, hogy rendszeresen ülnek diákok az irodámban, nem is nagyon tudták mire vélni. Mára ez természetessé vált, már nem áll meg a levegő az igazgatói iroda felé vezető tanáriban, ha belép egy gyerek.

► A nyitottság tehát akár fizikailag is nyitott ajtókat jelent?

Igen, pontosan. Régebben gyakran elhangzott a tanáriban a kollégák részéről, hogy „miért kópognak a szünetben, mit akarnak ilyenkor a gyerekek”? Hát mikor máskor tudnának beszélni velünk, ha nem a szünetben? Mert órán mindenről nem lehet. Kezdetben népszerűtlen voltam, ha ilyenkor kiküldtem a kollégákat a gyerekekhez. A vezető bátorságára ehhez is szükség van, mert a szemléltetváltás sok apró eleme és gyakorlati következménye gyakran csak sokkal később válik elfogadottá. Hosszú idő elteltével volt olyan beszélgetésem egy kollégával, amikor azt mondta: „Két évvel ezelőtt te annyira megbántottál engem azzal, hogy ezt kellett csinálni, de ma már másképp gondolom”. Ezt az őszinte átfordulást ki kell tudni várni, a vezetőnek és a pedagógusnak egyaránt, és hozzáteszem, ez néha nagyon nehéz. Emiatt is kellene az az egyénileg és közösen megélt alkalom, amikor feltöltődünk, energiát, lelkesedést merítünk egymásból, a gyerekekből, vagy akár a privát életünkéből. Azóta, hogy elindultunk ezen az úton, egészen biztos, hogy nagyon sokat tanultunk egymástól. Én is sokat tanultam a kollégáktól, és ezáltal saját magamra is jobban odafigyelek. Elfogadom, hogy nem tudok mindent megcsinálni, és az sem valószínű, hogy megváltozom. De sokkal több bátorságot látok már a kollégákban, és ezt érzem magamban is. Ha mégis elbizonytalanodom, csak felteszem magamnak a kérdést: „Lesz abból valami baj, hogyha ezt megpróbáljuk?”.

A 21. SZÁZADI TANÁR

Interjú Prievara Tiborral

„Az önszabályozás, a problémamegoldás, a kollaboráció, a tudásépítés, a tudásmegosztás és az egymástól való tanulás szerepe felértékelődik.”

A technológiai fejlődésnek köszönhetően ma már egyre könnyebben férünk hozzá olyan digitális eszközökhöz és tartalmakhoz, amelyek nemcsak a személyes életvezetésben, hanem akár a pedagógiai gyakorlatban is szerepet játszanak. Ha elfogadjuk azt a meggyőződést, hogy önmagában nem létezik a tanulás teljes egészétől, a tanári szerepfelfogástól független IKT-használat, szükségessé válik, hogy tágabb keretek között értelmezzük újra a pedagógus szerepét, a tanulás célját és módszereit. A 21. század kihívásairól, és az erre adott pedagógiai válaszokról Prievara Tibort, a budapesti Madách Imre Gimnázium tanárát, IKT-szakértőt, a *Tanárblog*¹ szerkesztőjét kérdeztük.

► **A 2006-ban,** a hazai blogkultúra születésével egy időben indult *Tanárblog* úgy tűnik, mára fontos fórummá vált az IKT-használatról, a tudás- és tartalommegosztásról gondolkodók és aktív felhasználók körében. Mi a célja és szerepe ennek a Te életedben és a pedagógusok körében?

A blog elindításának kezdetben nem volt különösebb célja, abból az egyszerű igényből született, hogy kihasználva az internet adta lehetőségeket megosszam az olvasókkal az általam hasznosnak vélt eszközöket, tartalmakat. Nádori Gergő csatlakozása után közösen azt gondoltuk, hogy *Tanárblog* néven létrehozunk egy olyan fórumot, ahol elsősorban a hétköznapi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó IKT ötleteket, felmerülő problémákat megoszthatjuk. Ma sem sokkal több, mint két tanár hobbija, ahol a hétköznapiok keservét, boldogságát és lehetőségeit szeretnénk megmutatni. Minden nap örömmel írjuk a posztokat, kb. 3500-4000 cikknél tartunk, 40-50 ezer látogatót jelent ez havonta.

Nagyon sok dolognak kell együttállnia ahhoz, hogy egy ilyen blog megszülethessen. A motiváltság, az időráfordítás és a technikai IT-tudás mellett szükség van a pedagógiai tapasztalatra, hiszen ennek a blognak talán pont az a legnagyobb vonzereje, hogy valóban olyan dolgokról írunk, amiket nagyrészt megélünk a tanórákon. Vagy olyan kérdésekről beszélünk, amelyekre a válaszok abból születnek, hogy a gyerekek közelében vagyunk, és együtt dolgozunk velük. Azt is megosztjuk, ha valami jól sikerült az órán, de arról is beszámolunk, ha valami nem. Fontosnak tartjuk, hogy őszintén beszéljünk a kudarcokról, mert ha valaki állandóan csak pozitív sikertörténetekről olvas, akkor olyan érzése támadhat, hogy ez nagyon könnyű, vagy ha nem sikerül, akkor azt gondolhatja, hogy ez kizárólag az ő kudarca.

Természetesen érthető, ha valaki nem tud napi egy órát arra szánni, hogy az iskolában történeteket önreflexíven megírja egy blogban, és azt megossza a világgal. Nehéz megtalálni azt, hogy mennyire legyen személyes, és mennyire szakmai egy ilyen webnapló. Írhat-e egyáltalán a tanár úgynevezett énblogot magáról? A kérdés sok problémát szül, ami szintén odavezet, hogy a tanár inkább bele sem kezd. Ettől függetlenül külföldön már van olyan iskola, még ha nem is ez az általános, ahol a tanári karba való jelentkezéshez mindössze a szakmai blogod címét kell elküldeni.

¹ A blog elérhetősége: www.tanarblog.hu



► A napi pedagógiai gyakorlaton túl hogy látod, milyen kihívások érik ma a pedagógusokat? Milyen elvárások fogalmazódnak meg például a mai diákok, a digitális nemzedék részéről?

Azt gondolom, hogy mivel képesek vagyunk egyre gyorsabban és egyre közelebb kerülni az információhoz, a diákok szempontjából az iskolában megszerezhető információ értéke folyamatosan csökken. Egyre kevésbé lesz fontos a tanár által elmondott évszám, adat vagy más konkrét tudás, hiszen ezt a saját telefonjával mintegy 15 másodperc alatt a gyerek is pontosan ugyanúgy megtudhatná, ha ez őt érdekelné. Ez egyfajta türelmetlenséget okoz bennük, amit a tanár általában rosszul él meg. A diákoknak sokkal inkább lenne szükségük az olyan *soft skills*, ún. puha készségekre, a megszerzésére, mint például a prezentációs készség. Nagyon nehezen látható, hogy ezeket a készségeket pontosan hol, melyik

órán tudják elsajátítani. Pedig a munkahelyen a tárgyalási készségre, illetve arra a tudásra, hogy miként kell egy jó prezentációt elkészíteni és előadni, nagy szükség lesz. Sőt, már az egyetemet is szinte lehetetlen kiselőadások nélkül végigélni, de ennek technikáira senki nem készít fel. A diákok általában világosan látják, hogy mire van szükségük, mitől lehetnek majd sikeresek. Ha az iskolában nem kapják meg mindezt, akkor máshol keresnek tovább, és az iskolába csak „iskolását játszani” mennek majd be.

► Milyen további kihívásokkal találják szemben magukat a tanárok?

A szülők részéről jelentkező legnyilvánvalóbb igény, hogy a diákok használható, ha úgy tetszik, anyagiakra konvertálható tudást szerezzenek az iskolában. A világ azonban gyorsan változik, nehéz kiszámítható tudást adni a gyerekeknek, és biztosnak lenni benne, hogy az, amit most tanítunk, később hasznos lehet. Hogyha ehhez hozzávesszük azt, hogy tíz gyerekből 3-4 biztosan olyan munkahelyen fog dolgozni az egyetem után, amely jelenleg még nem is létezik, akkor beláthatjuk, hogy a helyzet nem egyszerű.

A munkaerő-piaci elvárásokat vizsgálva érdemes a Bill Gates Alapítvány kutatását megnézni, amely a 21. századi készségeket mérte fel. Ez az úgynevezett gazdaságilag vezérelt oktatási trend azt mondja, hogy nézzük meg, a leendő munkáltatók milyen kompetenciákat várnak el a jövőbeni munkavállalóiktól, majd ezeket szintetizáljuk úgy, hogy azok adaptálhatók legyenek a közoktatás mindennapjaiba. Ez az öt 21. századi készség: a *tudásépítés*, az *együttműködés*, az *értelmes és indokolt IKT-használat*, a *valódi problémák megoldása*, és az *önszabályozás*.

Úgy látom, hogy a 21. századi technológia kihívásai rettenetesen erős nyomást gyakorolnak a pedagógusokra, az erről való kommunikáció sem mindig szerencsés. A Microsoft Partners in Learning (PIL) IKT Akadémián második éve tart a képzés, évente 200 kolléga beiskolázásával. Az átlagéletkor 35-40 év, amely azt jelenti, hogy a 21. századi digitális világ kihívásait leginkább a már tapasztalt, sok éve a pályán lévő kollégák élik meg, és tartják fontosnak a fejlődést. Nagyon könnyű rájátszani erre a nyomásra, és nagyon könnyű ezt úgy tálalni, hogy aki most nem fejlődik ezen a téren, az végtelenen lemarad. Ezt egy nagyon veszélyes útnak tartom, mert ugyan meg lehet valakit annyira ijeszteni, hogy hajlandó lesz ezzel foglalkozni, de félok, hogy az ijesztgetés sokkal inkább egyfajta bénultsághoz vezet. Sok ilyen pedagógust hallok magáról úgy vélekedni, hogy „amit én tanítok, annak már nincs semmi értelme”. Amikor tanár kollégákkal beszélgetek, mentetetőzve tesznek említést arról, hogy nem használnak IKT-eszközöket a tanításban. Pedig a korábban említett 21. századi öt készség egyike nem általában az IKT-eszközök használatát, hanem ezek *tudatos, értelmes és célorientált használatát* jelenti.

Fontos megjegyezni azt is, hogy a tanárok körében végzett kisebb felmérésekből, és a kollégákkal folytatott beszélgetésekből is az látszik, hogy az egyes tanárok pedagógiai gyakorlatára az oktatásszervezési szintek közül a lehető legnagyobb hatással az iskola vezetősége bír. Tehát egyáltalán nem mindegy, hogy az igazgató megtiltja – mert sajnos ilyen esetről is hallottam már – vagy támogatja, hogy a tanár 21. századi pedagógiával, digitális osztályteremmel foglalkozzon az iskolában.

► Milyen változást igényel ez a szemlélet a tanár részéről?

Ahhoz, hogy a korábban említett 21. századi készségeket komolyan vegyük, és ezeknek megpróbáljunk megfelelni, egy nagyon komoly szemléletbeli változás szükséges. Jőmagam több éve tanítok már ennek szellemében, és azt látom, hogy ez folyamatosan megy végbe, egyre inkább átítatja a pedagógiai munkásságom hétköznapijait. A legnagyobb kihívásnak azt tartom, hogy valódi problémákat próbáljunk kezelni, amit kizárólag a tankönyvből való tanítás nem támogat. Mondok egy példát: ahelyett, hogy az angol nyelvkönyv egyik fejezete szerint megtanítom a családfán az összes rokon nevét, illetve leírásokat olvasunk azokról az emberekről, akik önálló életvitel helyett idősebb korban is a családjukkal laknak, inkább azt mondom, hogy a magyarországi népességszökkenésre próbáljunk valamilyen megoldást találni. A kettő egészen másfajta tanári attitűdöt igényel. A tankönyvi szöveg, és az ahhoz kapcsolódó szövegértési feladatok egy jól körülhatárolható zárt rendszert alkotnak, amiből a diákok megtanulják a szavakat, így elvileg fejlődik a nyelvtudásuk. A másik feladat egy teljesen nyitott kérdés, hiszen nem tudom pontosan megmondani a diáknak, hogy mit csináljon, csak támpontokat tudok adni, hogy merre keresse az információkat, amiből ő maga aztán ajánlásokat tud megfogalmazni. Nem tudom, hogy mi lesz a megoldás, milyen utakat járunk be, így a szókincs sincs körülhatárolva. Ebben a rendszerben a kockázatot az jelenti, hogy nem mindenki szereti az ilyenfajta szellemi kihívásokat. Nyilván sokkal egyszerűbb, ha nem kell például KSH-adatok után kutatni, és azokból magának valamit összerakni, ha nem kell másokkal együtt dolgozni. Mindez az elején bonyolultabbá, kiszámíthatatlanabbá és ettől picit talán félelmetesebbé teszi a folyamatokat. De ha a fokozatosságra törekszünk, akkor ez egy jó irány lehet.

Az önszabályozáshoz kapcsolódóan van olyan eszköz², amellyel a tanár bármilyen óravázlatát vagy projektjét be tudja mérni, hogy az öt készség alapján hol, milyen szinten áll. Ha így gondolkodik az ember, átáll a gondolkodása, átalakul a tanulási, tanítási eszköztára, egyre több ötlete lesz, kevésbé kötődik a tankönyvekhez. Mi már leginkább olyan tartalomalapú csomagokkal dolgozunk, amelyek mindig egy probléma megoldásán alapulnak. Az, hogy kevésbé használjuk a tankönyvet, nem azt jelenti, hogy a diákok nem lesznek képesek nyelvvizsgát tenni, hanem azt, hogy másféle módon jutnak el hozzá. Közben megtanulnak együtt dolgozni, egymást segíteni, ami később mind a munkahelyen, mind a hétköznapiakban fontos lesz. Egyáltalán nem baj, ha például IKT-használat szempontjából az adott óravázlat csak kettes szinten áll, hiszen nem az a lényeg, hogy az óra mindig, minden szempontból a legmaximálisabb együttműködést, valódi problémák megoldását, és IKT-eszköz használatot tartsa magában. A lényeg, hogy legyen egy célja, amit el szeretnének érni vele, és adott esetben teljesen természetesen, ha az adott pedagógiai cél eléréséhez nincs szükségem digitális eszközökre.

Visszatérve a kihívások kezelésére, fontosnak tartom, hogy az internet kapcsán ez nem egyszerűen egy paradigmaváltást jelent. Tehát nem arról van szó, hogy az elegendő, ha megszokom az internet használatát, mint az eddigiekhez képest jelentős változást. Sokkal inkább arról van szó, hogy magát a *változást* kell megszoknunk. Előfordulhat, hogy egy jó weboldal, ahol rengeteg hasznos anyagot találunk a tanításhoz, két hónap múlva már nem lesz elérhető. Ez olyan érzés, mint ha júniusban becsuknám a tankönyvet, és amikor szeptemberben kinyitnám, harminc oldal üres lenne benne. Az internetnek ezt

² Letölthető anyagok a *Tanárblog* oldalán: www.tanarblog.hu/21-szazadi-tanar

a sajátosságát részben a piaci viszonyok is befolyásolják. Mostanában elég nagy ártrendeződés érződik a különböző népszerű alkalmazások, például a virtuális osztálytermek tekintetében.

A tanárnak ugyanígy kezelni kell tudni az információk és a technika közelségét a gyerekekhez. Nem az a jó megoldás, ha megpróbálunk versenyezni egy videojátékkal, mert az lehetetlen. Persze, bármilyen számítógépes játékot be lehet építeni az órába, de csak azt fogja megtanítani a gyereknek, amit az a videojáték tud, annak tematikájától függően például, egy viszonylag specifikus tudást, szó-kincset. Én inkább azt tartanám jónak – és ez egy újabb fontos kihívás – hogy ennek az úgynevezett *web2-es forradalomnak* az eredményeit a tanár a saját hasznára tudja fordítani. Vagyis nem a kész anyagot adjuk oda, hanem csak a területeket. Mint ahogy a wikipédián nem enciklopédiát, egy blogon nem újságot kapunk, hanem egy olyan felületet, amit bárki szerkeszthet. Egy digitális szókérttyakészítő oldalon, egy általunk megadott tartalomtól többféle játékot, tesztet, stb. tudunk generálni. Ez sokkal nagyobb szabadságot ad a tanárnak, hiszen ezeknek az alkalmazásoknak köszönhetően mindig éppen arra tud fókuszálni, amit tanítani szeretne.

▶ **Ezek szerint nem feltétlenül az IKT-eszközök használatában kell a tanároknak a segítségnyújtás, hanem abban, hogy milyen módon, milyen céllal nyúljanak ezekhez az eszközökhöz?**

Ennek kapcsán végeztünk a Tanárblogon egy felmérést 600 tanár bevonásával. Arra kerestük a választ, hogy min múlik az IKT-eszközök használata a tanításban. Feltételeztük, hogy az életkor számít, és minél fiatalabb valaki, annál inkább hajlandó IKT-eszközöket használni, de ez nem igaz. Azt hittük, hogy talán tantárgy specifikus, tehát a reál tárgyakat tanítók inkább használják, mint a humán szakosok, de ez sem igaz. Azt gondoltuk, lehet, hogy ez inkább az IKT-eszközökhöz való hozzáféréssel függ össze, de ez sem állja meg a helyét. Sőt, az IKT-attitűd sem tűnt hajlamosító tényezőnek, tehát az eszközökhöz való pozitív hozzáállásból nem következett egyenesen a használat. Egyetlen dolgot találtunk, ami nagyon szignifikánsan és erősen korrelált az IKT-eszközre való hajlandósággal, ez pedig a *pedagógiai attitűd*. Vagyis minél inkább konstruktivista megközelítésben tanít egy tanár, minél inkább a tanulás, és kevésbé a tanítás felől közelíti meg a hivatását, annál szívesebben használ IKT-eszközt. Ez végül is teljesen logikus, hiszen az eszközök csak eszközök maradnak, a pedagógiai szemlélet az, ami valódi tartalmat, célt ad ezeknek az eszközöknek a használatához. A PIL Akadémiának is nagyon fontos szempontja az, hogy ne egy adott képszerkesztő használatát tanítsa meg, hanem azt, hogy az adott eszköz hogyan tud beleilleszkedni egy olyan pedagógiai keretbe, amely másfajta célokat képes elérni.

▶ **A kudarcokból, hibákból is sokat tanulhatunk. Mik azok a tipikus nehézségek, amik az IKT-eszközök használatának tervezésekor, illetve a megvalósítás során felmerülhetnek?**

Azt gondolom, hogy egy óra vagy projekt tervezésekor soha nem az IKT-eszköz felől kell elindulni. Olvastam valahol, hogy van, aki ezeknek az eszközöknek a használatát sokkal fontosabbnak érzi az órán kívül és az iskolán kívül, mint az iskolán belül. Szerintem ez egy nagy igazság. Ha eszerint tervezek, egyre kevésbé érzem szükségét, hogy az órán mindig be legyen kapcsolva a számítógép, és egyre fontosabbnak érzem azt, hogy olyan *kiterjesztett osztálytermet* vagy környezetet próbáljak létrehozni, amiben akár az iskolán kívül is együtt tudunk dolgozni. Ez a fajta tanári szerep nagyon fontossá válik.

A Tanárblog egyik előnye, hogy a saját és mások gyakorlati tapasztalatai alapján látjuk, hogy az eszközök nem megfelelő használatával mik lehetnek a problémák. Azt is látjuk, hogy tanárként mivel és hogyan érdemes foglalkozni, befér-e a heti óraszámba, az órákra való készülésbe, mik lehetnek a használat kockázatai. Az interaktív táblának vagy egy szófelhő készítésének például csak akkor van értelme, ha az beágyazódik a pedagógiai folyamatba, ha az adott pedagógiai célt ezzel az eszközzel tudom elérni, mert különben csak egy technikai ötlet marad.

Az IKT világhoz kapcsolódó elméletek nagyon tisztán, pontosan megfogalmazott, fontos iránymutatások a pedagógiában, ugyanígy a technikai eszközök működése is egyértelmű, tudom, hogy egy

kattintással mi fog történni. Ami viszont a kettő között van, az „zavaros”, ott vannak a gyerekek, ott van az osztályterem, a környezet, a technikai feltételek és megannyi változó. Mi az, amit lehet adaptálni másfajta kontextusban? Mi az, ami nálam is működni fog? Ezért nagyon fontos, hogy ne csak arról beszéljünk, hogy mi jó ebben, hanem arról is, ami nem.

Érdemes talán beszélni az IKT-eszközök látványos erodálódásáról is. Az interaktív tábláról például sokan gondolják azt, hogy használatával sokkal látványosabb lesz egy tanóra, vagyis az érdeklődés felkeltését és a motivációt ezzel ki is pipálhatjuk. Ez nem ennyire egyszerű, a kezdeti újszerűség, gyorsaság hamar megszokottá válik. Ha nem egy pedagógiai cél vezérli a használatát, hanem mindössze az a cél, hogy lenyűgözzük a gyerekeket, egy ideig valóban sikerülni fog. De később ez is csak ugyanolyan esz-köz lesz, mint a tábla. Csak máshogy lehet írni rá. Természetesen az interaktív táblához kapcsolódóan is vannak nagyon jó gyakorlatok, de tudni kell, hogy ez időben mivel jár és milyen óraszervezést igényel.

► Mégis, hogyan érdemes válogatni az eszközök kínálatából?

Ez egy nagy kérdés. Az egyik szempont lehet az, hogy mennyi időt szeretnék vele tölteni. Mondok egy konkrét példát: ha a gondolatterkép, mint kollaboratív eszközt szeretném használni a gyerekekkel, választhatok olyan alkalmazást, ami nagyon profi, viszont előzetes regisztrációt igényel, és olyat is, amihez nem kell regisztrálni, de az elkészült anyag csak publikusan tárolható és nem tölthető le. Így át kell gondolnom, hogy voltaképp mire van szükségem, minek lesz nagyobb haszna az óra szempontjából. Ha egy több órán átívelő projektet tervezek, akkor inkább rászánom az időt, hogy minden tanuló regisztráljon. Ha viszont épp, csak akkor kell a gondolatterkép, akkor olyat fogok választani, ami azonnal elérhető. Ugyanígy kérdés, hogy megéri-e a tervezés, a készülés során húsz percig foglalkoznom valamivel, ami az órán egy percig fog tartani. Természetesen van olyan eset, amikor csak ezzel tudom hatékonyan elérni a célt, vagy a pedagógiai haszna, hatása annyival több, hogy érdemes rászánni az időt, pláne, ha ezt másokkal is megosztom. A választás másik szempontja lehet, hogy mit bír el az iskola rendszere. Van-e olyan alkalmazás, felület például, ami az intézményben le van tiltva, így az órán nem hozzáférhető.

► A 21. századi tanár nevezetű pedagógiai kísérleted ezekre a kihívásokra kereste a választ. Hogyan indultál el, miről szólt a projekt?

A kísérlet abból indult ki, hogy több olyan konferencián is részt vettem, ahol a világ minden tájáról érkezett, nagy tudású oktatási szakértők mind a paradigmaváltás szükségességét, a 21. századi készségek fontosságát hangsúlyozták. Az világos volt, hogy ezeknek meg kell felelni, de azt soha senki nem mondta el, mindez hogyan történjen. Közben rájöttem, hogy a mikéntről nekik fogalmuk sincs, hiszen nem áll mögöttük napi szintű pedagógiai gyakorlat, nincs primer tapasztalatuk az IKT-eszközök tanórai használatáról. Ráadásul mi is csak azokból az élményekből tudunk táplálkozni, ahogyan minket tanítottak, ezt a tapasztalatot még gyakran a tanárképzés sem képes felülírni. Egy-két év múlva már nem így lesz, mert most áll fel az iskolapadból az első olyan generáció, akiknek már van némi tanulási élménye pl. az interaktív tábláról. Jelenleg még egy légüres térben vagyunk, ezért azt gondolom, hogy a mai pedagógusok szerepe ezen a téren felértékelődik. Ez lehet a Tanárblog sikerének is az egyik titka. Az elvek mindig nagyon szépek, de ezeket meg kell próbálni lefordítani és átültetni a gyakorlatba, megnézni a következményeit, megtervezni a technikai kivitelezését. Adott esetben itt, Budapesten, egy gimnáziumban. A projekt keretében ezekre próbáltam választ keresni, a 21. századnak mondott pedagógiai elemeket rendszerré fűzni, és a gyakorlatban a diákokkal kipróbálni.

Azt gondoltam, hogy nézzük meg, mi történik, ha lehetőséget adunk a diákoknak, hogy olyan dolgokkal foglalkozzanak, amelyek őket leginkább érdeklik. Mi történik, ha nagyobb szabadságot adunk nekik, vagy ha hagyjuk, hogy saját érdeklődési körük határait, a saját maguk módján próbálják meg feszegetni? Mi lesz a következménye, ha a tanítás felől a tanulás felé toljuk a hangsúlyt annak érdekében,

hogy a tanulói autonómia valóban úgy jelenjen meg, hogy tényleg súlya legyen a tanulási folyamatban? Hogy reagálnak majd arra, ha kitágítom az értékelés kereteit, és a kezükbe adom a folyamatos értékelés lehetőségét? Azt vártam, hogyha ily módon „felszabadítom” a gyerekeket, akkor valóban felszabadítóként fogok majd tetszelegni önmagam előtt. A projekt egyik nagy tapasztalata az volt, hogy kezdetben nem ez történt, hanem anarchista lett belőlem, aki szétvert egy rendszert, de igazából nem adott helyet-
te útját.

► **Milyen megoldásokat találtál? Hogyan éltétek meg a gyakorlatban a projekt sikerét, egyáltalán, mi jelentheti a 21. századi készségek fejlesztése mentén a valódi eredményeket?**

A siker többféleképpen jelenik meg. A legfontosabb a kudarc hiánya, ezt éli át legelőször az ember. A *21. századi tanár* projekt során teljesen átalakítottam az értékelési rendszert, folyamatos értékelésre tértem át. A gyerekbetegségeiből kinőve, most már több mint két éve működik az új felállás. Egy olyan rendszerben tanítok, ahol a közvetlen jegyadás gyakorlatilag megszűnik, illetve átalakul. A néhány hetes etapok eredménye – vagyis minden, amit közben a diák teljesít – egy portfólióban gyűlik. A jegy voltaképpen a portfólióra kapott pontokból konvertálódik. Mindig az a félelmünk, hogyha nem osztályozzuk azonnal a gyerekeket, akkor nem foglalkoznak majd a feladattal, az én tapasztalatom viszont az, hogy így sokkal többet dolgoznak, még ha nem is mindig a kezdetektől. Ennek a rendszernek az egyik nagyon fontos pozitívuma, hogy a negatív értékelést sikerült szinte teljesen kiszorítani, és ez nem ment a munkamorál rovására. A másik, hogy a diáknak sokkal nagyobb szabadsága van abban, hogy ő mit és hogyan szeretne csinálni. Joga van például néha nem tudni dolgokat, viszont bármikor, bármit hozzátehet a munkájához. Ő döntheti el, hogy szeretne-e még egy fogalmazást írni vagy egy prezentációval készülni, hogy plusz pontot kaphasson. Saját maga állíthatja össze a dolgozatot abból, amit ő a legfontosabbnak tart megtanulni. Ha épp más tárgyra fontos koncentrálnia, akár hitelbe is kaphat pontokat, amit a következő szinten törleszthet – ezzel mindenki jól jár. Ettől rugalmas a rendszer.

Az elején persze ezt a fajta szabadságot nehéz volt kezelni, hiszen mindenki arra fókuszált, hogy hogyan tudja a pontokat a lehető legkönnyebben megszerezni. A rendszer nagyon gyenge alapokon állt, és nem volt nehéz megtalálniuk a gyenge pontjait. Ezeknek a „kísérleteknek” az eliminálása végül közös megegyezéssel történt, mert fontos volt, hogy megértsék, a szabadsággal nem visszaélni, hanem élni kell tudni. Nehéz ezt belátni egy 16 éves gyereknek, nagy kudarc volt számomra, sokat beszélgettünk, vitatkoztunk. Tehát kezdetben nem azt értem el, amit szerettem volna. Pontos szabályok hiányában egyre több apró kérdés merült fel. A megoldás az lett, hogy egy három hetes időszak után, amikor lezártuk az értékelést, a gyerekek egy anonim kérdőívben elmondhatták a véleményüket a rendszerről. Nagyon sok ötletet kaptam így, és egy idő után ezek a gondolatok már nem a rendszer sarokba szorítására, hanem a jobbá tételére irányultak. Végül közösen alakítottuk ki a kereteket: minden szint után újraértelmeztük a szabályokat, bevezettünk újakat, és elvetettük azokat, amik nem működtek. Mi lett ennek az eredménye? Már nem a kudarc hiányát definiáljuk sikerként, hanem azt, hogy a rendszerünk használható, sokkal kényelmesebben működik, és a gyerekek szeretik. Amikor nemrég ideges lettem egy osztályra és a pontrendszer megvonását irányoztam elő „büntetésként”, őszinte riadalmat láttam a gyerekek legtöbbször arcán. Hiszen ebben a rendszerben kiküszöböltük azt a stresszt, amit az elvárásoknak való napi szintű megfelelési kényszer okoz a gyerekekben. Ha valami nem jön össze, „nem baj, majd legközelebb sikerül”. És legközelebb tényleg sikerül. A siker nemcsak abban mérhető, hogy a végén eléri azt a pontszámot, amire jó jegyet tudok adni, hanem úgy is, hogy ezek a gyerekek hihetetlen módon fejlődnek, hamarabb képesek megszerezni a nyelvvizsgát.

Sokan mondják, hogy pontrendszer ide vagy oda, a végén ugyanúgy jegyet adok. Ezt nyilván nem tudom elkerülni, hiszen a közoktatásban dolgozom, nem dobhatom ki hirtelen a naplót az ablakon. Ugyanakkor nagyon fontosnak tartom a gyerekek szemléletében bekövetkező változásokat, az ezzel kapcsolatos eredményeket. Minden etap, minden szint után megkérdeztem a diákokat, hogy ha a ha-



gyományos módon osztályoznám őket, akkor szerintük rosszabbak vagy jobbak lennének angolból. A válasz nagyon érdekes volt. Három hónap után – ami hat-hét szintet jelentett – a diákok 60 százaléka azt mondta, hogy fogalma nincs. Nem tudja, már nem így gondolkozik róla. Valahogy mindenki eléri végül, hogy ötöst kapjon, de gyakran nem állnak meg az ötös minimális szintjén, hanem még több pontot akarnak szerezni. Vagyis egy idő után ennek egy öngerjesztő hatása lett. Az intervallumokon belül egyre gyorsabban gyűlnek a pontok és a jegyek, mert egyre gyorsabban készülnek el a feladatokkal. Sokkal többet és szívesebben tanulnak, több feladatot adnak le, holott sokkal kisebb a tétje. A tanulás érdekes lesz számukra, látják ennek eredményeit, fejlődnek az önértékelésben, az önszabályozásban.

► **Tudják-e adaptálni a tanár kollégák, és ha igen, mennyiben az általad kitalált rendszert?**

A Tanárblogon keresztül sokan megismerkedtek már vele, de nagyon fontos hangsúlyozni, hogy csak bizonyos elemeit veszik át: van, aki a dolgozat önálló összeállítását, más a pontrendszert, és van olyan is, ahol egyszerűen az autonómia kapott nagyobb szerepet. Véleményem szerint egy rendszer adaptálása, egy az egyben való átvétele az esetek 99 százalékában kudarcra van ítélve, egész egyszerűen azért, mert más a kontextus, amiben dolgozunk. Eltérő a habitusunk, és amit a saját személyiségemből adódóan tudok képviselni, az lehet, hogy másnál hiányzik. Más a közeg is, a gyerekek is. Lehet, hogy ami ebben a gimnáziumban kivitelezhető, az egy szakiskolában vagy egy általános iskolában nem. Én azt tudom elmondani, hogy nekem milyen érzés volt ezt kitalálni, végigcsinálni, mi az, ami működött, mi az, ami nem, a másik pedig döntse el, hogy ebből neki mi tetszik. Rengeteg álmatlan éjszakámba került, amíg ezt a rendszert vért izzadva beindítottuk. A változásokat lassan, fokozatosan kell bevezetni, nem olyan forradalomjelleggel, mint ahogy én tettem. A legfontosabb az, hogy mindeközben ne szorongjanak a gyerekek.

► **Milyen tapasztalataid vannak a tudásépítés és a tudásmegosztás kapcsán?**

A tudásépítés ebben a rendszerben azt jelenti, hogy nem adok kész válaszokat, hanem csak információkat vagy információforrásokat, és a megszerzett információkból olyan tudás képződik, aminek a diák addig nem volt a birtokában. Egy olyan nyitott kérdést kell feltenni, amire nincs feltétlenül jó válasz vagy nincs egyfajta válasz rá. Egy olyan problémát találni, amely valamilyen relevanciával bír az iskolán kívüli életre is, és bizonyos szinten akár implementálható is a világban. Mivel a tudásépítés és a valódi problémák megoldása az öt 21. századi készség közül a legnehezebben megfogható elemek, ilyen feladatokat, projekteket valószínűleg csak egymástól tudunk tanulni.

Másrészt az egész kísérletem arra ugyan választ ad, hogy hogyan lehetne tanítani, de arra nem, hogy mit tanítsunk. Nyilvánvalóan azért, mert ez egy sokkal bonyolultabb kérdés. Egy ilyen rendszert kitalálni és beüzemelni, ha nem is egyszerű, de viszonylag világos és egyértelmű lépcsők végigjárását jelenti. Ugyanakkor még bennem is van egy nagyfokú félelem, hogy hogyan fogom tudni megfogni azt, hogy a tanulás hol történik meg. Hogy mely ponton tudom tetten érni a diák fejlődését. Ebből a szempontból a tankönyv jelenléte – ha közben azért átvesszük, megtanuljuk – még számomra is egy megnyugtató

mentsvár. Csak akkor lehet egy ilyen kísérletet, projektet könnyebben véghezvinni, ha van elég olyan tapasztalat és tananyag, amely képes ezt támogatni. Ehhez nagyon fontos lenne a pedagógusok közötti tudásmegosztás, a saját anyagok, tartalmak, tapasztalatok megosztása, mások számára elérhetővé tétele.

▶ **A tudásmegosztás közegére az internet számos lehetőséget kínál. Hogy látod, kialakult már ennek a kultúrája?**

Sajnos azt gondolom, hogy itthon szinte egyáltalán nincs a tudásmegosztásnak kultúrája. Nemrég egy külföldi konferencián jártam, ahol beszélgettem erről a témáról egy tudásmegosztó oldal kezdeményezőjével. Nem értette a szkepticizmusomat, mert számára teljesen természetes volt, hogy ezen az oldalon a tanárok megosztják az anyagaikat, egészen másképp állnak ehhez hozzá. Jó példának meg lehet nézni az OER³ oldalát, ami egy hatalmas, tudásmegosztással foglalkozó gigaoldalá vált, ahol talán már több százezer anyagot gyűjtöttek és töltöttek fel a felhasználók. Talán ez is hatással volt rám, amikor elkezdtem írni a Tanárblogot. Magyarországon is volt több hasonló kezdeményezés, amelynek keretében jó néhány szakmai blog indult el a szakmai közösség kialakításának igényével. Ha úgy általában megnézzük a hazai szakmai blogokat, azt látjuk, hogy egyrészt kevés van, másrészt a korábban indultak jó része elhalt. Itthon sajnos az a jellemző hozzáállás, hogy ha van egy anyagom, amin én egész szombaton dolgoztam, akkor miért osszam meg azzal, és tegyem könnyebbé a munkáját, aki szombaton inkább kirándult. Részben igaza van annak, aki így gondolkodik, másrészt viszont, hogyha mindenki csak egy szombatot töltene az évben ilyen anyagok készítésével és megosztásával, akkor már elkészülne mindaz, amitől a többi szombaton kirándulhatnánk. Hiszen ott lenne az a hatalmas tudás, amiből mindig tudnánk egy kicsit csipegetni. Nem tudom, hogy mi lehet a megoldás erre a jelenségre, mindazonáltal úgy gondolom, hogy fölösleges e fölött ítélni.

A gyerekeknél is inkább az az alapvető hozzáállás, hogy „ha én dolgoztam vele, akkor az az enyém”. Viszont azt gondolom, hogy ennek az öt 21. századi készségnek pont a tudásmegosztás a lényege, és ebben is van fejlődés. Kialakul például némi szolidaritás egy csoportmunkán belül. Amikor valakinek kevés az ideje, akkor kevesebbet vállal, más megcsinálja helyette, később pedig ez viszonzásra kerül. Szerveztünk a Facebook-on egy versenyt, ahol 70 csoportban körülbelül 200-250 gyerek vett részt benne a gimnáziumból, és egy tíz fős csapat segített nekem a szervezésben. A versenyben feladatokat kaptak a diákok, amiket online kellett beküldeni. A szervező diákok között az elején nagy volt a lelkesedés, rengeteg az ötlet, de amikor konkrétan meg kellett csinálni a feladatokat, ez a lelkesedés elapadt. Később ez megváltozott, és a feladatok kapcsán végül eljutottunk odáig, hogy ha kell keresni mondjuk tíz képet, és ebből egy kollázst csinálni, akkor kiírom a Facebook-ra, és egymás között elosztva jelentkezik az, aki épp ráér. Van, akinek most nincs erre ideje, de szól, hogy később szívesen megtanulja a kollázskészítő használatát, vagy nem készít plakátot, de ért a szoftver letöltéséhez, inkább abban segítene. Az együttműködés és a tudásmegosztás jó esetben együtt jár. Volt olyan projektünk is, ahol a diákoknak egy adott témában ki kellett kiválasztaniuk egy TED-videót, és az eredeti húsz perces előadásból egy három perces saját előadást kellett készíteniük, prezentálniuk. A következő körben ezekből egy másik osztályban mindenkinek ki kellett választani egyet, akik 200 szóval írtak róla egy összefoglalót. Ezt föltették a digitális osztályterembe, amiből más osztályok tanulnak majd, mások küldenek az összefoglalókról visszajelzéseket.

De említhetném például azt, hogy a projektekhez egy virtuális osztálytermet, a Ninget⁴ használjuk. Ide kell felrakniuk a gyerekeknek, hogy milyen mérföldköveik vannak, épp hol tartanak. Volt olyan

³ Open Educational Resources (OER): Szabadon hozzáférhető oktatási források: www.oercommons.org

⁴ További információ a virtuális osztálytermeiről: www.ning.com

diák, aki azt mondta, hogy nem teszi fel az elkészített feladatát, mert akkor más majd lemásolja. Annak átbillentése, hogy akkor „ez az én munkámnak az ellopása” abba az állapotba, hogy „de jó, hogy ennyien szeretik, amit én csináltam”, nem egy egyszerű folyamat. Ebben a rendszerben viszonylag nyitottan, minden mindenki számára látható. Olvashatják egymás anyagát, és sokkal alaposabban írják meg, ha tudják, hogy bárki olvashatja. Ezeket kommentálom, a jobbakat példának ajánlom, ezáltal is fejlődnek. Az egész odáig „fajult”, hogy nemrég a gyerekek azzal jöttek hozzám, hogy szeretnének az ún. *Students Meetek* vagy *TeachMeetek*⁵ mintájára ők is szervezni valamit, ahol tudást tudnak egymással megosztani. Hogy legyen egy olyan hely, ahol 12-13 gyerek valamilyen érdekes dologról tart egy három perces előadást, és utána beszélgetünk, ezeket felvesszük, másoknak is megmutatjuk. Nagyon boldog voltam az ötlettől, hiszen úgy tűnik, inspiráló az a hangulat, a közeg, ami körülveszi őket.

Folyamatosan formálódik a szemléletük, ez a rendszer, a 21. századi képességek fejlesztése teljesen másfajta attitűdöt kíván mind a tanár, mind a diák részéről. Az önszabályozás, a problémamegoldás, a kollaboráció, a tudásépítés, a tudásmegosztás és az egymástól való tanulás szerepe felértékelődik. Olyan problémákon dolgoznak, amelyek megoldása tőlük is kreatív energiák befektetését kívánja, és mindezt olyan tanulási környezetben teszik, ahol a pedagógiai célok vezérlik az IKT-eszközök használatát. Megtanulnak együtt dolgozni, másképp dolgozni, megtanulják egymást segíteni. Ha ezt elmondhatjuk a tanulási folyamatról, remélhetőleg hozzájárultunk ahhoz, hogy az élet iskolája ne az iskola falain kívül kezdődjön.

⁵ 3-5 perces minielőadások tanároktól tanároknak, illetve diákoktól diákoknak hasznos tudás és ötletek megosztása céljából. További információ például: www.tanarblog.hu/internet-a-tanoran/2807-teachmeet-a-sulinetnetwork-konferencian

*... tíz év múlva nagyobbak lesznek
a különbségek az egyes országok között. [...]*

*Minden országnak azt a kérdést
kell föltenni magának, hogy hol akar
elhelyezkedni ebben a versenyben:
a vesztesek vagy a nyertesek oldalán.*

Halász Gábor

A kérdés teljesen másképp hangozna, ha úgy szólna, hogy milyen lesz az Egyesült Államokban, milyen lesz például Hongkongban vagy az Egyesült Királyságban, vagy milyen lesz majd tíz év múlva Magyarországon. Én legszívesebben arról gondolkodom, hogy mi várható mondjuk Délkelet-Ázsiában, mert ez az a régió, ahol véleményem szerint a legizgalmasabb dolgok bontakoznak ki. Ha van a világnak olyan régiója, ahol azon folyamatok fejlődésére, amiről az interjú során beszéltem, komoly esélyt látok, akkor az Délkelet-Ázsia, vagy legalábbis annak bizonyos országai, például Szingapúr, Dél-Korea vagy Kína bizonyos régiói. Ugyanakkor a világnak lesznek olyan régiói is, ahol megáll az idő, vagyis a változás nagyon egyenetlen lesz. Sőt olyan országok is vannak – látok rá példát –, ahol visszafordult az idő, ahol korábban működés-képtelennek bizonyult mechanizmusok regenerálása történik, álmok és illúziók vannak azzal kapcsolatban, hogy mégis működhetne, miközben hiányzik a konstruktív vállalkozó és kísérletező szellem.

Tehát ha globálisan kell válaszolnom, és nem csak egy régióra leszűkítve, akkor azt mondanám, hogy tíz év múlva nagyobbak lesznek a különbségek az egyes országok között, lesznek olyanok, ahol fölgyorsul a fejlődés, mások esetében viszont növekedni fog a szakadék a többi országgal szemben. Minden országnak azt a kérdést kell föltenni magának, hogy hol akar elhelyezkedni ebben a versenyben: a vesztesek vagy a nyertesek oldalán. Azok oldalán, ahol energiák szabadulnak fel, vagy azok oldalán, amelyek ezeket az energiákat nem is engedik megjeleníteni? Ez tulajdonképpen a valódi nagy kérdés, amire választ kereshetünk.

MILYEN LESZ A TANULÁS 5-10 ÉV MÚLVA?

*... másképpen fognak gondolkodni
a pedagógusok magáról a tanulási
folyamatról. [...] Nagyon nagy szere-
pet fog kapni az önálló tanulás,
részben az infokommunikációs
technikák és a digitális pedagógia
térnyerése okán.*

Nahalka István

Véleményem szerint ki fog teljesedni az a csendes forradalom, ami ma a pedagógia világát jellemzi, vagyis nagymértékben átalakul az iskolák tevékenysége. Tényleg fognak tudni koncentrálni az egész életen át tartó tanulásra, tényleg ki tudják szélesíteni a tanulást szolgáló tevékenységrendszer, valóban meghonosodnak az iskolában azok a módszerek, amelyek erre alkalmasak, másképpen fognak gondolkodni a pedagógusok magáról a tanulási folyamatról. Egyre inkább elfogadottabbá válik majd a konstruktivista pedagógia. Nagyon nagy szerepet fog kapni az önálló tanulás, részben az infokommunikációs technikák és a digitális pedagógia térnyerése okán. Úgy vélem, hogy tíz év múlva a világban a tanulás meglehetősen más lesz, de részben már ma is más, mint tíz évvel ezelőtt volt.

Nyolc-tíz éven belül a hagyományosan, frontálisan performált alapkészségek világában megjelennek az úgynevezett komoly játékok (serious games), és ez a gyakorlat sokkal inkább részévé válik az iskolai életnek, sokkal nagyobb teret szerez magának. [...] Sokkal több derű, sokkal több vidámság, sokkal több korosztályra jellemző apró emblemikus dolog kell, hogy a mindennapi életük részévé váljon.

Z.Karvalics László

Van néhány olyan elem, amely már a mostani folyamatokba kódolva is megjelenik, úgy vélem, ez ügyben történik majd előrelépés. Ilyen például a *gamifikáció*, vagyis hogy bizonyos standard tudásátadási folyamatokhoz teremtünk olyan keretet, amely játékosá, játékszerűvé teszi a tanulást. Maga a játék bármilyen életkorban egy természetes életközeg. Az ipari korszak iskolája diabolizálta az örömet, a jókedvet, a játékot, az érzelmeket, mert nem illett a világképébe, az információs társadalom iskolájának viszont ezt tudni kell kezelni. Nyolc-tíz éven belül a hagyományosan, frontálisan performált alapkészségek világában megjelennek az úgynevezett komoly játékok (*serious games*),

és ez a gyakorlat sokkal inkább részévé válik az iskolai életnek, sokkal nagyobb teret szerez magának.

Másik meghatározó tényező lehet, hogy az az infokommunikációs tér, eszközvilág, az a gyakorlat, ami most körülvesz minket, hogyan alakul át évek múltán. Nyolc-tíz év múlva a mai informatikai univerzum gyökeresen meg fog változni. Egy hihetetlen méretű új óriásrendszer formálódik, amit most épp *Internet of Everything*nek, minden dolgok Internetjének, a jelenlegit méretében messze meghaladó információs ökoszisztémának neveznek. Ehhez már most el kell kezdeni azoknak a kapcsolódási pontoknak a felkutatását, amelyek biztosítják azt, hogy majd egy ilyen világnak is ugyanolyan magabiztos bennszülöttjei legyenek a következő generációban. Ez viszont a mostaninál sokkal tudatosabb, sokkal jobban megkonstruált pedagógiai folyamatot, és egy sokkal jobban megtervezett tanulási- és eszközkönyezetet igényel.

Hiszek abban is, hogy tíz-tizenöt év múlva a világon már sok millió gyerek termel kis tudományt úgy, hogy mindenki egyidejűleg hozzájárul a tudományos értékteremtéshez a maga tudásával, apró feladatok megoldásával, ezzel felszakítva az ipari korszakba merevedett tudomány szükségtelenné vált határait. Sokkal több derű, sokkal több vidámság, sokkal több korosztályra jellemző apró emblemikus dolog kell, hogy a mindennapi életük részévé váljon.

... az iskola egyik fontos szerepe, hogy a globalizált világban sokszor elbizonytalanodó, elmagányosodó személyeknek képes legyen egy olyan közösségi teret nyújtani, amelyben megtalálhatják a közösségi tanulásnak és a tudáskonstruálásnak a szociális területeit is ...

Rapos Nóra

Az iskolai jóvőkutatásoknak van egy olyan forgatókönyve, amely szerint az iskola elveszítette azt a funkcióját, hogy ő a tudás egyetlen birtokosa, ehelyett számítalan új funkciója kellene, hogy legyen. Azt gondolom, az iskola egyik ilyen fontos szerepe, hogy a globalizált világban sokszor elbizonytalanodó, elmagányosodó személyeknek képes legyen egy olyan közösségi teret nyújtani, amelyben megtalálhatják a közösségi tanulásnak és a tudáskonstruálásnak a szociális területeit is. A jövőben lehet, hogy ez formálisan nem is egy iskola lesz, hanem egy olyan tér, ahol a tanulásnak és a tanulás minden szereplőjének helye van, amely az egyén tanulásában és sokféleségében, egyéni tanulási utak biztosításában gondolkodik.

*Nagyon fontos lesz a tanulásban,
ahogy az ember megpróbálja majd
digitálisan fölépíteni az életét [...] a digitális portfóliónk, vagyis minden,
amit magunkról közlésezzünk
egyre inkább meghatározó lesz
a mindennapi életünkben és
a munkaerőpiacon is.*

Prievara Tibor

A Microsoftnak van egy érdekes videója arról, hogy milyen technikai eszközök lesznek, amelyek majd megváltoztatják azt, ahogyan élünk. Ez alapján szerintem több dolog várható: az egyik az eszközök teljes átjárhatósága, a másik a papír, mint médium megszűnése, ami a világban már egy jellemző tendencia. A kommunikáció megváltozik, a kollaboráció, az együttműködés, a tudásmegosztás szerepe felértékelődik. Úgy gondolom, hogy az osztálytermek fizikai valósága megmarad, de a keretek lazulni fognak, pontosabban lazulniuk kellene. Talán emlékszünk még, milyen áhítattal néztük 25-30 éve a *Csillagok háborúja* c. filmben a videokonferenciás beszélgetést. Ma már ez nemhogy abszurd, hanem teljesen hétköznapi dolog. Innen már csak egy lépés az, hogy például egy betegség miatt

*Az átalakulás elkerülhetetlen:
a hagyományos keretek lazulni fognak,
sokkal nagyobb jelentősége lesz
a távoktatásnak, így az iskoláknak
– ha mindezt túl akarják élni –
sokkal több energiát kell fordítaniuk
az emberi kapcsolatok építésére.*

Nagy Mariann

A jövő szinte beláthatatlan, de hogy ezzel a kifejezéssel éljek, a digitális átállás már nem visszafordítható. Ahhoz, hogy a tanulásról alkotott jövőkép pozitív legyen, úgy vélem, az iskoláknak nyitniuk kell, mert különben a hagyományos úton járva nem fogják tudni tartani a lépést a fejlődéssel, az információk, az egyre

hiányzó diák Skype-on kapcsolódjon be az órába, vagy hogy egy virtuális osztálytermet hozzunk létre. Minél megbízhatóbban működnek ezek az eszközök, annál szívesebben használják majd a tanárok őket. Az információ még közelebb fog kerülni az emberekhez, és a különböző információs médiumok között is nagy lesz az átjárhatóság. A távolabbi jövőben az eszközök még könnyebbek lesznek, összehajtható, rugalmas digitális papírrá válnak, a tananyag forrása is átalakul.

Remélhetőleg nagyobb teret kapnak a 21. századi képességek. Nyilván másfajta eszközök, másképp lesznek majd fontosak a számunkra, de előtérbe kerül az IKT-eszközök megfelelő célú, értelmes használata. Nagyon fontos lesz a tanulásban, ahogy az ember megpróbálja majd digitálisan fölépíteni az életét, megpróbálja ellenőrizni és felügyelni a digitális lábnyomát, hogy önmagát keresethetővé, és megfelelő információkkal elérhetővé tegye. A digitális lábnyomaink gyűjteménye olyan, mint egy portfólió, amit minél fejlettebb lesz a technika, annál könnyebb lesz lekérni és összegyűjteni. Nagyon fontos, hogy ennek tudatos tervezéséről minél hamarabb essen szó az iskolában, hiszen a digitális portfóliónk, vagyis minden, amit magunkról közlésezzünk egyre inkább meghatározó lesz a mindennapi életünkben és a munkaerőpiacon is.

újabb kutatási eredmények feldolgozásával. Sokkal több információforrással fogunk rendelkezni, és ezeket sokkal gyorsabban fogjuk elérni. Gyerekkoromban könyvekre gyűjtöttünk vagy könyvtárba jártunk, ha meg akartunk tudni valamit. Ilyen értelemben az információhoz, a tudáshoz való hozzáférés ma már nem pénzkérdés.

Az, hogy mindezekből mit tudunk a tanulásba, az iskola világába visszaforgatni, azt elsősorban a hasznosulás mértéke fogja eldönteni, és az, hogy ezekre az iskola mennyire lesz nyitott, hogy a tanár mennyiben tud behelyezkedni a tanulósszervező szerepbe, mennyiben tudja segíteni, koordinálni az információk közötti eligazodást. Az átalakulás elkerülhetetlen: a hagyományos keretek lazulni fognak, sokkal nagyobb jelentősége lesz a távoktatásnak, így az iskoláknak – ha mindezt túl akarják élni – sokkal több energiát kell fordítaniuk az emberi kapcsolatok építésére.

Csak 10 év múlva ne ez a dal legyen
(Cseh Tamás dalszöveg)

*Magamat láttam tíz év múlva itt,
ballottam ezt, a mostani dal hangjait,
és attól féltem, nehogy majd ez legyen,
csak tíz év múlva ne ez a dal legyen!
És attól féltem: nehogy majd így legyen,
csak tíz év múlva ne ez a dal legyen!*

Galambos Rita

Vágyaimban tíz év múlva olyan iskola lesz, ahol öröm a tanulás, ahol az számít, hogy a diák miben tehetséges, és milyen irányokba szeretne, tudna továbbfejlődni. Ahová jó járni, mert fejlesztik a személyiséget, ahol kinyílik a világ, és ahol megvalósul a közösségi tanulás sok formája. Hiszen az együttműködés és az empátia képessége az egyik legfontosabb dolog, amire szükség van most, és ez tíz év múlva sem lesz másképp.

Nagyon szeretném, ha a pedagógusok olyan eszköztárral és szemlélettel rendelkeznének, hogy nem minősítenének rossznak minden olyan gyereket, aki valamilyen irányban eltér az átlagtól. Ha olyan méltó tanulási környezetet tudna majd teremteni az iskola, ahol nem a gyereket tennék felelőssé a sorsáért, azért, hogy hová született. Demokratikus polgárokat csak ilyen iskolában és körülmények között lehet nevelni, olyan felnőtteket, akik emelt fővel tudnak járni, felelősen gondolkodnak, és döntenek.

Hogy ebből mi fog megvalósulni? Tíz év múlva a tanulás a problémamegoldásról, a kreatív gondolkodásról, az információk rendszerezéséről és feldolgozásáról fog szólni, és nem tantárgyakról és tankönyvekről. Azokra már nem lesz szükség, mert számos eszköz fog rendelkezésre állni az adatok és információk felkutatására. Mindez viszont csak jól felkészült, megbecsült és elismert pedagógusokkal fog sikerülni, akik tudnak és akarnak lépést tartani a fejlődéssel, és akik maguk is hajlandók és képesek az állandó megújulásra.

*... a jövő iskolája akkor jár el helyesen,
ha belátja, hogy nem elsősorban az információ
átadása a feladata, hanem az információk
keresésének segítése [...] A hagyományos
műveltség itt nélkülözhetetlen, mivel
segítségével a gondolkodás olyan mintáira
támaszkodhatunk, amelyek évezredek
tapasztalatain alapulnak.*

Knausz Imre

A pesszimista jövőképem szerint még inkább háttérbe szorul a hagyományos műveltség, az iskola a praktikus ismeretek erőteljesebb átadásában fog tudni hatékonyan működni. Ebből következően erősödni fog az az attitűd, hogy csak engedjük a dolgokat történni, de a mértéket nem akarjuk tudni és megválaszolni.

A tanulás jövőjével kapcsolatban én iskolapárti vagyok, ami pesszimistán fogalmazva azt jelenti, hogy félek egy iskola nélküli világtól. Az iskola presztízsének és jelentőségének csökkenése valószínűleg a műveltség és a hagyomány visszaszorulását is jelenti, más szavakkal a kultúra folyamatossága sérül így. Márpedig sok jel mutat arra, hogy az iskola már kevésbé kell a társadalomnak. Az otthonoktatás terjedése a fejlett világban csak az egyik jele ennek. Ennél aggasztóbb az, amikor a gyerekek ugyan iskolába járnak, de a család már nem annyira érdekelt abban, hogy korrekt és kölcsönös megbecsülésen alapuló kapcsolatokat építsen ki az intézményes neveléssel. Amikor nem fontos, hogy a gyerek mindig és pontosan bemenjen az iskolába, hogy jól teljesítsen, hogy elfogadja az iskola értékrendjét. Nem kell mondani, hogy ezen a folyamaton csak ront az iskola fölötti állami-bürokratikus kontroll növelése.

Másrészt a jövő iskolája akkor jár el helyesen, ha belátja, hogy nem elsősorban az információ átadása a feladata, hanem az információk keresésének segítése, az adatok elemzéséhez szükséges szellemi eszközök kézbeadása, az információk kritikus és hatékony felhasználásának, az ellenőrzés képességének átadása. A hagyományos műveltség itt nélkülözhetetlen, mivel segítségével a gondolkodás olyan mintáira támaszkodhatunk, amelyek évezredek tapasztalatain alapulnak.

- ASSMANN, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Ford.: Hidas Zoltán. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- BEINHOCKER, Eric (2006): *The origins of Wealth. Evolution, Complexity and the Radical Remaking of Economics*. New York, Random House.
- DE BONO, Edward (2009): *A kreatív elme*. Budapest, HVG Kiadó Zrt.
- DE BONO, Edward (2007): *Hat gondolkodó kalap*. Budapest, Manager Könyvkiadó Kft.
- BRUNER, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Ford.: Egyed Katalin, Somogyi Eszter, Szalay Ágnes. Budapest, Gondolat Kiadó.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2011): *A fejlődés útjai – A flow folytatása*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2011): *Éltre bangolva – A felnőtté válás útvesztői*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- DUDICH Ákos – FÖLDIÁK András – GALAMBOS Henriette – KOLOZSVÁRI Orsolya – KOZMA Judit (szerk.) (2006): *A közösségi tanulás kézikönyve*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- FAZEKAS Ágnes – HALÁSZ Gábor (2012): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis
- GALAMBOS Rita (n.a.): *Közd? Gondolatok az ifjúsági önkéntesség és közösségi részvétel, valamint a demokratikus készségfejlesztés kapcsán*. Taní-tani Online, www.tani-tani.info/083galambos
- Gondolatébresztő*, HVG Kiadó ZRT, Budapest 2010
- GORDON, Thomas Dr. – BURCH, Noel (2010): *Emberi kapcsolatok*. Gordon Könyvek sorozat. Gordon Kiadó Magyarország Kft.
- GYÁNI Gábor (2000): *Történetírás: a nemzeti emlékezet tudománya?* In: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- HALÁSZ Gábor (2007): *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*. In: LANNERT Judit (szerk.): *A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A „Jövő iskolája” OECD projekt. A magyarországi projekt dokumentumai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Európai Ügyek Főosztálya. Budapest. <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>
- HERMÁNDY – SZEGEDI – SZIKLAINÉ szerk. (2012): *PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest, Tempus Közalapítvány. http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1127
- KNAUSZ Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. <http://mek.oszk.hu/08700/08758/>
- KNAUSZ Imre (2011): *Műveltség és motiváció a közoktatásban*. Egyenlítő. 2011. 9. sz. http://knauszi.hu/sites/default/files/muveltség_es_motivacio.pdf
- KNAUSZ Imre (2012): *Hálóbá gabalyodva*. Taní-tani Online, www.tani-tani.info/haloba_gabalyodva
- KNAUSZ Imre (2012): *Mégis, kinek a szövege?* Taní-tani Online, www.tani-tani.info/megis_kinek
- KNAUSZ Imre (2013): *Iskolai demotiváció – amnéziás demokrácia*. Taní-tani Online, www.tani-tani.info/iskolai_demotivacio
- KNAUSZ Imre (2013): *Mi a nevelés?* Taní-tani Online, www.tani-tani.info/mi_a_neveles
- KNAUSZ Imre (2014): *A fókusz mint oktatásméleti kategória*. Taní-tani Online, www.tani-tani.info/fokuszmint
- Lawrence KRAUSS a középiskolai tanárokról és a tudományról www.youtube.com/watch?v=8N1__b_mXw
- LENCIONI, Patrick (2009): *Kell egy csapat*. Budapest, HVG Kiadó Zrt.
- NAHALKA István (szerk.) (2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. Budapest, Sulinova Kht.
- NAHALKA István (szerk.) (2006): *Hatékony tanulás. (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése c. CD egyik fejezete.)* Budapest, ELTE PPK.

- NAHALKA István (2009): *A tanulás tudománya*. In: *Pedagógusképzés*. 7. évf. 2–3. sz. 37–59. o.
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.)*. In: *Iskolakultúra*. 7. évf. 2. sz. 21–33. o.
- NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.)*. In: *Iskolakultúra*. 7. évf. 3. sz. 22–40. o.
- NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.)*. In: *Iskolakultúra*. 7. évf. 4. sz. 21–31. o.
- MÉRŐ László (1997): *Észjárások*. Budapest, Tericum.
- RAPOS Nóra – GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya – MÉSZÁROS György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=3921>
- RAPOS Nóra – LÉNÁRD Sándor (2009): *Fejlesztő értékelés*. Budapest, Gondolat.
- RAPOS Nóra – LÉNÁRD Sándor (2006): *MAGtár III. – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. <http://mag.ofi.hu/magtar-otletek>
- RAPOS Nóra – LÉNÁRD Sándor (2007): *MAGtár IV. – Ötletek pedagógusoknak az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mag.ofi.hu/cgyeb/magtar-otletek/magtar-otletek-090617-2>
- RAPOS Nóra – KÁLMÁN Orsolya (2012): *Egy kompetenciaháló fejlődésének története*. In: VÁMOS Ágnes – LÉNÁRD Sándor (szerk.) *A BaBe-projekt (2006–2011). Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában*. Budapest, Eötvös József Kiadó. 103–152.o.
- RAPOS Nóra (2007): *Az iskolai fejelmek pedagógiai szempontú vizsgálatai*. In: BÁBOSIK István (szerk.): *Pedagógia és személyiség fejlesztés*, Budapest, Eötvös József Kiadó. 256–307. o.
- RAPOS Nóra – BACSKAY Beáta – LÉNÁRD Sándor – L. RITÓK Nóra (2008): *Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT. 1–298. o. – pedagógus továbbképzési kézikönyv. www.educatio.hu/download/hefop/project_2/kooperativ_tanulas_pcs.pdf
- RAPOS Nóra (2011): *A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában*. In: Falus Iván (szerk.) *Pályaalakalmasság – kompetenciák – szétterjedek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. 47–86. o.
- RAPOS Nóra (2009): *A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben*. In: *Pedagógusképzés*. 7. évf. 2–3. sz. 221–238. o.
- RAPOS Nóra – KÁLMÁN Orsolya (2007): *Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? – európai tendenciák*. In: *Pedagógusképzés*. 5. évf. 4. sz. 23–42. o.
- SNYDER, S. (2013): *The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory*. OECD Education Working Papers. No. 96. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>
- VEKERDY Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó Bt.
- Z. KARVALICS László (2013): „Digitális beavatottak” egy hiperkonnectív világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális (de)generáció 2.0*. Budapest, Underground Kiadó. 62–78. o.
- Z. KARVALICS László (2012): *Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története*. In: *Információs társadalom*. 2012/1. 7–43. o.
- Z. KARVALICS László (2010): *Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I*. In: *Oktatás-Informatika*. 2009/2. sz. (Megj: 2010 tavasz) 2–16. o.
- Z. KARVALICS László (2011): *Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai II*. In: *Oktatás-Informatika*. 2010/1–2. sz. (Megj: 2011 tavasz) 2–13. o.
- VIETORISZ Tamás – Z. KARVALICS László (2007): „Milliónyi kis tudáskazán”. *Az oktatás átalakítása és a fenntartható világba való átmenet*. In: *Eszmélet*. 19. évf. 75. sz. (2007 őszi) 5–36. o.

Z. KARVALICS László (2006): *Pokémon-pedagógia*. In: *Kritika*. 35. évf. 7-8. sz. 31–35. o.

www.kritikaonline.hu/kritika_06juli-aug_cikkek_karvalics.html

Z. KARVALICS László – MOLNÁR Szilárd (2004): *Az információs társadalom találkozik az ifjúságpolitikával*.

In: *Új Ifjúsági Szemle*. 2. évf. 1. sz. 90–96. o.

Z. KARVALICS László (2003): *Az iskola az információs társadalomban*.

In: *Nyitott iskola – tanuló társadalom* (az OKI konferenciái). www.oki.hu/cikk.php?kod=nyitott-07-karvalics-iskola.html;

www.ofi.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/iskola-informacios

Z. KARVALICS László (2003): *Az információs társadalom mint az oktatás tárgya*.

In: *Információs Társadalom*. 3. évf. 2. sz. 63–74. o.

Z. KARVALICS LÁSZLÓ (2001): *Digitálisként felnőni. A legifjabb bálózáti polgárokkal kapcsolatos szemléleti vitákról*.

In: GABOS Erika (szerk): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra II*. Kobak Könyvsorozat, Nemzetközi Gyermeckéntő Szolgálat Magyar Egyesülete. 287–291. o.

Z. KARVALICS László (2001): *A netnemzedék vizsgálatának szemléleti alapjai*.

In: *Új Pedagógiai Szemle*. 51. évf. 7.8. sz. 46–51. o.

Z. KARVALICS László (2001): *Gyermekek a digitális szukadék szélén*. In: *Eszmélet*. 13. évf. 49. sz. 75–80. o.

AZ ALMA A FÁN SOROZAT ELŐZŐ KÖTETEI

A gyermek „megéri az iskolára, mint alma a fán” – a Tempus Közalapítvány interjúkötet sorozatának címadó hasonlata egyik kedves beszélgetőtársunktól, Vekerdy Tamástól származik. A kötetek interjúi által megteremtett párbeszédnek közérthető formában járják körül az oktatás világának aktuális kérdéseit, azzal a céllal, hogy a tanítás, a felnövekvő generációk nevelése, de leginkább a tanulás iránt elkötelezett szakmabeliek és laikusok tájékozódását segítsék.

Korábbi *Alma a fán* interjúköteteink témái és beszélgetőpartnerei:

alma a fán Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről (2010)

KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit:

A világ mint referenciakeret – Együttlátás

FALUS Iván:

Európai Úton – A tanárok számítanak!

ÜTÖNÉ VISI Judit:

Hazai mérv – hazai értékrend. A tanulók teljesítőképessége – az iskola teljesítőképessége?!

LANNERT Judit:

Profizmus és civil társadalom – Az „elég jó szülő”

BENYECZKÓNÉ JUHÁSZ Katalin:

Gyermekismeret – Találkozások

MÓRI Árpádné:

Tanulásszervezet – a hatékony és eredményes iskola

VEKERDY Tamás:

A teljesítményelvű világ szlogenjei – Tükörben a gyermek



Az *Alma a fán* kötetek elektronikus formában letölthetők a Tempus Közalapítvány honlapjáról:
www.tka.hu » Könyvtár

A pedagógusoknak szóló *Alma a fán módszertani műhelysorozat* eddigi alkalmainak témái, előadásai, módszertani anyagai elérhetők az *Oktatás és képzés az Eu-ban és itthon* című tematikus portálunkról:

www.oktataskepzes.tka.hu » Közoktatás »
Kompetenciafejlesztés » Műhelymunkák

alma a fán
Fókuszban a tanulás támogatása
(2012)

MESTERHÁZI Zsuzsa:

Életkori sajátosságok – életkori kihívások

MORVAI Edit:

Új készségek fejlesztése – Nyelvoktatás kisiskoláskorban

VASS Vilmos:

A tanulás tanítása – Hatékony önálló tanulás

KOTSCHY Beáta:

Mentorálás – a pályakezdő tanárok támogatása

OLLÉ János:

Digitális készségek szerepe a tanulásban –

IKT eszközök és az Internet

FALUS Iván:

Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák?

Kapcsolat az iskola és a szülők között –

Kerekasztal-beszélgetés: KIRÁLYHELYI Zsuzsanna,

LANNERT Judit, MAYER Ágnes,

PATAKY Krisztina, WINKLER Márta



VEKERDY Tamás:

A tanulást támogató környezet –

A család és az iskola együttműködése

alma a fán
2010–2014



Színesítené tanóráját?

Böngésszen ötlettárainkban!



Digitális Módszertár:
www.digitalismodszertar.tka.hu



Módszertani Ötletgyűjtemény:
www.modszertar.tka.hu



digitális
módszertár



MÓDSZERTANI
ÖTLETGYŰJTEMÉNY



A projektet az
Európai Bizottság
támogatja



Impresszum

Főszerkesztő: *Szeggédi Eszter*

Szerkesztő: *B. Tier Noémi*

Szerzők (interjúk készítése, szerkesztése):

B. Tier Noémi, Szeggédi Eszter

Kiadványszerkesztő: *Vilimi Kata*

Kiadja: Tempus Közalapítvány

A kiadásért felel: *Tordai Péter* igazgató

Nyomdai kivitelezés: D-PLUS Kft., 2014.

Illusztráció: *Shutterstock*

Kiadványunk megjelenését az Emberi Erőforrások

Minisztériuma és az Európai Bizottság támogatta.

A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen

tükrözik az Emberi Erőforrások Minisztériuma

és az Európai Bizottság álláspontját.

Projekt címe:

Tudásmegosztás: A kompetenciafejlesztéstől a foglalkoztathatóságig

ISBN 978-615-5319-14-3

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay u. 31.

Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

Infóvonal: (06 1) 237 1320

E-mail: info@tpf.hu

Internet: www.tka.hu



TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Az egész életen
át tartó tanulás
programja



| | |
|--|-----------|
| Előszó | 4 |
| Beszélgetőtársaink | 6 |
| BESZÉLGETÉSEK | 8 |
| A jövő oktatási trendjei | 8 |
| <i>Interjú Halász Gáborral</i> | |
| Tanulás az információs társadalomban | 16 |
| <i>Interjú Z. Karvalics Lászlóval</i> | |
| A tanulás társadalmi kontextusa | 24 |
| <i>Interjú Knausz Imrével</i> | |
| Közösségi utak a tanulásban | 30 |
| <i>Interjú Galambos Ritával</i> | |
| Konstruktív tanuláselmélet, tanulási eredmények mérése | 38 |
| <i>Interjú Nabalka Istvánnal</i> | |
| Adaptív-elfogadó iskola, adaptív pedagógia | 48 |
| <i>Interjú Rapos Nórával</i> | |
| Az iskola nyitott világa | 56 |
| <i>Interjú Nagy Mariannal</i> | |
| 21. századi tanár | 64 |
| <i>Interjú Prievara Tiborral</i> | |
| Zárszó | 73 |
| Bibliográfia – Nyomtatott és elektronikus dokumentumgyűjtemény a tanulás jövője tárgy körében | 77 |
| Ajánló | 80 |

„A tudást a kapcsolatok hordozzák.”

A Tempus Közalapítvány számos szakmai projektjének keretében megrendezett konferencián, műhelymunkán, képzésen vannak jelen és kapnak egyre nagyobb hangsúlyt azok a részvételi tanuláson, a résztvevők bevonásán alapuló munkaformák és módszerek, amelyek az egyéni tudásokra építve, egymással kapcsolatot teremtve adnak teret a párbeszédre, a közös megoldások keresésére. Az egyéni tanulási utak sokszínűségére és a tanulás közösség általi támogatásának fontosságára szeretnénk felhívni a figyelmet újra és újra, szem előtt tartva, hogy bármely formában létrejövő együttműködés egyúttal a közös gondolkodás új útjait is jelentheti.

A tanulás ma már sok tudományos kutatás fontos vizsgálati tárgya, köztük a neurobiológiai kutatásoknak, a kognitív pszichológiának, a magatartástudományoknak vagy a szociálpszichológiának is, melyek különböző megközelítésben igyekeznek megragadni belőle valami fontosat. Ezek közül különösen izgalmas az a konnekcionista felfogás, mely szerint mentális feladataink végrehajtása akkor a legsikeresebb, ha elménk neuronhálózata úgy strukturálja magát, hogy a lehető leghatékonyabban aktiválhassa a szükséges kapcsolatokat és területeket. Ezek a neuronális hálózatok képezik az alapját az érzékelésnek, a különböző cselekvési formáknak, a magasabb kognitív funkcióknak. A konnektivista tanuláselmélet ehhez hasonlóan a kapcsolatok kiépítésének fontosságára épít, beemelve az informatika eszközei által támogatott hálózat- és közösségépítési lehetőségeket is a tanulási folyamatba. Mi abban hiszünk, hogy a tanulási folyamat sikeréhez szükség van együttműködésekre. Ahogyan az önmagukban „buta egységek”, az elméleti neuronok között finom hálózat alakul ki kapcsolatképzési elvek segítségével, és a tudás ezeknek a hálózatoknak az egyre bonyolultabb szerteágazásában képeződik le, úgy az emberek közti interakciók, a tanulás szereplői között kiépülő kapcsolatok minősége és e kapcsolatok sokfélesége meghatározó sikertényezője lehet a tanulási folyamatnak is, és még inkább új tudások létrehozásának.

A közel egy éve útnak indított *A tanulás jövője* című közösségi oldalunk mottója – „a tudást a kapcsolatok hordozzák” – egyszerre utal a fenti értelmezésekre, és szándékunk szerint tükrözi azt a célkitűzést is, hogy a tudáshálózatok kialakítására, a tudásmenedzsment mai és jövőbeni szerepére irányítsuk a laikus és szakmabeli látogatók figyelmét.

Az Olvasó által kézben tartott, az *Alma a fán* interjúkötetek sorában harmadikként megjelenő kiadványunk viszi tovább ezt az ívet, és hangsúlyozza ki mindazokat a gondolatokat, amelyek a partnerség, a szektorok közötti együttműködés, a közösségek építése, a közös műveltség értéke, a demokratikus állampolgárság, a nyitottság, az elfogadás és a közös tudásépítés, tudásmegosztás kérdései mentén mind a nyolc beszélgetésben összecsengenek.

Beszélgetőtársainkat többek között a tanulás jövőbeli trendjeiről kérdeztük. Egymástól függetlenül, vagy anélkül, hogy a szerzők szándéka ezt determinálta volna, mindannyian valamilyen formában központi gondolatként fogalmazzák meg a tanulás közösségi dimenzióit, legyen szó szakpolitikai kérdésekről, a kultúra átörökítéséről vagy a társadalmi igazságosságot középpontba állító intézményrendszeréről. A beszélgetések során így esett szó az intézmények közti partnerségről, vagy az információs társadalom által állított új civilizációs kihívások megoldásában a be-

lülről vezérelt, horizontális kapcsolatok szerepéről. Körbejártuk azt a kérdést is, hogy hogyan alakul a netgeneráció és az iskola viszonya, milyen nézőpontváltás szükséges a tanárok és szülők részéről ahhoz, hogy értelmezni tudják a gyorsan változó, őket körülvevő világot, hogy tudjanak és akarjanak a dolgok mögé látni. Mély összefüggésekre bukkantunk a hagyományos műveltség megőrzése és az iskola azon törekvései között, amelyek az egyén és közösség fejlesztésére irányulnak. Hasonló mintázatot rajzolt ki az a beszélgetés, amely a demokratikus társadalmakban betöltött állampolgári szerepek megalapozását a közösségi tanulással kötötte össze, ahol a kulcselem a pedagógusok és diákok bizalmi viszonyának kiépülése. A konstruktív tanulásméлет alkalmazása a pedagógiában az előzetes tudásra alapozás fontosságára, az adaptív-elfogadó iskola koncepciója és a nyitott iskola modellje pedig az intézmény lehetőségeire, a környezettel való egyensúlyra mutatnak rá. A beszélgetések tehát mind valamely, az oktatási rendszerben is leképeződő társadalmi jelenségekre reflektálnak, melyek kulcsa a pedagógusok, diákok és a szülők közötti együttműködésben rejlik.

Az interjúk között más nézőpontból a hagyomány, a folytonosság és a változás alkot egy olyan dinamikus képletet, amelyben már nem valamilyen konkrét dolog változásáról, és az ehhez való alkalmazkodásról, hanem ahogy egyik beszélgetőtársunk említi, *„sokkal inkább arról van szó, hogy magát a változást kell megszoknunk”*. A minket körülvevő világ globális, mélyre ható átalakulása, az információs és kommunikációs technológiai fejlődés, a társadalmi, gazdasági, kulturális viszonyaink átstrukturálódása összességében a (hasznos) tudásról, a tudás átadásáról, a tanulásról való képünk átalakulását vonja maga után, és eközben számos kérdést vet fel.

A kérdések és válaszok között egy valami biztosan látszik: a tanulás jövője rajtunk, a jelenben elindított utakon, irányokon, célokon múlik.

A szerkesztők



Halász Gábor egyetemi tanár, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központjának vezetője, és 2006 óta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) tudományos tanácsadója. 1999 és 2006 között az Országos Közoktatási Intézet (ma OFI) főigazgatója volt. Végzettsége szerint francia szakos középiskolai tanár és pedagógia szakos előadó. 2003-ban lett az MTA doktora, 2007-ben habilitált. 2004-ben megkapta a Magyar Köztársasági Érdemrend tisztikeresztjét. Munkáját az 1990-es évek elejétől számos kutatás és publikáció fémjelzi. Szakmai érdeklődése, kutatási és oktatási témái felölelik a neveléstudomány megannyi területét, mint például: oktatásszociológia, oktatáspolitikai-kutatás, oktatásirányítás és oktatásmenedzsment, oktatás és nemzetközi együttműködés, európai integráció és oktatás, de foglalkozik felsőoktatás-kutatással és nemzetközi összehasonlító elemzésekkel is. Szakértőként, tanácsadóként, kutatóként számos nemzetközi projekt és szervezet munkájában vesz részt, többek között tagja az OECD CERI Igazgató Tanácsának.



Z. Karvalics László történész, információs társadalom kutató, a Szegedi Tudományegyetem Kulturális Örökség és Humán Információtudományi Tanszékének egyetemi docense, végzettsége szerint magyar–történelem szakos tanár. A Budapesti Műszaki Egyetem Információ és Tudás-menedzsment Tanszékének korábbi vezetője, oktatója, a BME-UNESCO ITTK (Információs Társadalom- és Trendkutató Központ) alapító igazgatója, örökös tiszteletbeli elnöke. Az információpolitika és információstratégia kérdéseinek és az Internet-gazdaságnak elismert kutatója, tudományszervezője. Számos, az információs társadalommal és információtudománnyal foglalkozó kurzus kidolgozója, szakkönyv és tanulmány szerzője, szakmai konferenciák keresett előadója, az *Információtörténelem Műhelykurzus* megalapítója. 1999-ben elnyerte a Széchenyi-ösztöndíjat, ugyanebben az évben a Kar Kiváló Oktatója lett. Nemzetközileg is elismert kutatómunkájáért 2004-ben a Magyar Köztársasági Érdemrend Lovagkeresztje kitüntetésben részesült.



Knausz Imre egyetemi docens, a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének oktatója, végzettsége szerint történelem–pedagógia szakos tanár. Pályája kezdetén a tanítással töltött évek után a magyar közoktatás kutatásával foglalkozott, kutatási tapasztalataira alapozva 1995-ben megvédte kandidátusi disszertációját. A '80-as évek végén az Országos Pedagógiai Intézet osztályvezetőjeként dolgozott, majd visszatért a történelemtanításhoz. Ezt követően az Országos Közoktatási Intézet munkatársaként részt vett az országos tantervi adatbank megszervezésében, 1997–98 között a Fővárosi Pedagógiai Intézet igazgatója volt. Kutatási, fejlesztési témái közé tartozik a történelemtanítás, tantervfejlesztés, módszertani fejlesztés, a pedagógiai értékelés, a tudáselméletek és műveltségkutatás. A Történelemtanárok Egyesületének (TTE) tagja, hosszú ideig alelnöke volt, 2002-ben megkapta a szervezet által alapított Sebenyi Péter Díjat. A *Tanít-tani Online* pedagógiai lap főszerkesztője.



Galambos Rita szakmai pályafutásának fókuszában mindig is a fiatalok fejlesztése állt – gyakorló pedagógusként, tananyag- és szervezetfejlesztőként, illetve civil szervezeti vezetőként egyaránt. Végzettsége szerint francia–magyar szakos tanár, tizenhárom évig tanított általános és középiskolákban, valamint a budapesti Francia Intézetben. Írt tankönyveket, szakmai kézikönyveket, fejlesztett tananyagokat és vezetett nagyívű projekteket. Tizenegy évig igazgatta a *Civic Education Project* (CEP) magyar illetve közép-európai programját, ahol nemzetközi környezetben is kipróbálhatta magát. Ezek a sokrétű tapasztalatok, valamint társadalmi elkötelezettsége és a szervezetfejlesztés, a *coaching* és a szakmai mentorálás iránti fokozódó érdeklődése határozzák meg szakmai portfólióját. Jelenleg az 1999-ben létrehozott Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA) fejlesztési igazgatója, programjainak szakmai vezetője.



Nahalka István az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar egyetemi oktatója, oktatás-kutató. Egyetemi munkája során tanár- és pedagógia szakosok oktatásában vesz részt. Természettudományos végzettségéből fakadóan egyik kutatási témája a természettudományos nevelés, ebben a témában irányítója és résztvevője közoktatási tantárgyakhoz kapcsolódó oktatási programok, tantervek fejlesztő munkálatainak. Előszeretettel foglalkozik az oktatási méltányosság és a konstruktivista tanulás elméleteivel is. Több kutatásnak volt irányítója, számos oktatásfejlesztési folyamatnak résztvevője, ezek közül kiemelkednek azok a munkálatok, amelyek egy komprehenzív iskolarendszer magyarországi létrehozása érdekében szerveződtek. Részt vállalt a kompetenciafejlesztő programcsomagok létrehozásának szakmai feladataiban. Nevéhez több – a pedagógusképzésben és -továbbképzésben használt – tankönyvi fejezet is kötődik. Számos szakmai szervezetnek, köztük az Országos Köznevelési Tanácsnak és az MTA Pedagógiai Bizottságának volt korábban tagja. Vezeteti a környezeti neveléssel foglalkozó *Körlánc Országos Egyesületet*. Nevéhez több mint száz cikk, tanulmány és kiadvány fűződik. Az oktatás világához kapcsolódó gondolatait blog formájában is megosztja.



Rapos Nóra az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének adjunktusa, végzettsége szerint magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár. Kutatási témái többek között a tanárképzés elemzése-fejlesztése, az iskolai félelmek kvalitatív vizsgálata, az integrált nevelés kérdésköre, valamint kollegáival együtt nevéhez fűződik az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kidolgozása. Számos kutatás-fejlesztési projektben vett részt, többek között az adaptív tanulásszervezést támogató MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) projektben szakértőként, tanítótrénerként; foglalkozott a tanárjelöltek szakmai kompetenciáinak vizsgálatával; illetve közreműködött az NFT 2.1.1-es *Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű, kiemelten a roma tanulók integrált nevelésének elősegítésére* témájú pedagógusképzési és -továbbképzési csomagok kialakításában is. Jelenleg leginkább a tanárképzés kutatása és fejlesztése témában tevékenykedik.



Nagy Mariann a Budai – Városcapu Iskola Fehérhegyi Szakiskola és Speciális Szakiskola vezetője, végzettsége szerint magyar-történelem szakos tanár. 32 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik, közel 15 évig volt igazgatóhelyettes, 7 éve intézményegység-vezető. Több, az oktatás fejlesztését célzó pályázatban (PHARE, KözOKA, HEFOP, TÁMOP) közreműködött. Az iskola, ahol immár majdnem harminc éve dolgozik, Pécs peremkerületi iskolája, amely több átszervezést, profilváltást, összevonást is megélt már. Jelenleg az összetett iskola szakiskolai intézményegységét vezeti, ahol sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel küzdő és hátrányos helyzetű fiatalok számára nyújtanak szakmatanulási lehetőséget. Pedagógiai szemléletét és gyakorlatát az elfogadás, befogadás, támogatás jellemzi. Számos egyéb szakmai tevékenysége mellett kollégáival együtt részt vett a *Dobbantó Program* bevezetésében, kipróbálásában, jelenleg egy *második esély* típusú projektet vezet, ahol negyven felnőtt kapott lehetőséget arra, hogy szakmát tanuljon.



Prievára Tibor a budapesti Madách Imre Gimnázium tanára, IKT-szakértő, tananyagfejlesztő. A népszerű *Tanárblog* szerzője, szerkesztője, egyik alapítója, az oldal havonta több mint 40 000 olvasóhoz, főképp tanárokhöz jut el. Nevéhez számos kiadvány, cikk, előadás fűződik az IKT-eszközök módszertanával, hatékony tanórai és tanórán kívüli alkalmazásával kapcsolatban. Nyelvtanárként több kiadvány társszerzője volt (*Ultimate English; The Ultimate Error Buster*), emellett nagyobb tartalomfejlesztési projekteken is részt vett. A Microsoft által 2012-ben elindított, a pedagógusok számára ingyenesen elérhető PIL (*Partners in Learning*) Akadémia oktatója. A *21. századi tanár* című projektjében diákjaival közösen egy új tanulási rendszert hozott létre, mely több éve sikeresen működik a gyakorlatban.

► Interjú Halász Gáborral

„...a partnerség az egyik legnagyobb horderejű kérdése és egyben szakpolitikai eszköze a modern oktatási rendszerek kormányzásának...”

A jövő oktatási trendjeit alapvetően meghatározzák a jelenben zajló nagy társadalmi változások, melyben egyre inkább elmosódnak a határvonalak az oktatás világa és az egyéb világok, ágazatok és szakpolitikai területek között. Ily módon felértékelődik a szerepe az intelligens oktatásirányításnak, ahol az önreflektív és problémaorientált megközelítés dominál, és amely kiterjed többek között az általános keretek tervezésére, a folyamatok monitorozására, visszajelzési rendszerek kiépítésére és célzott beavatkozások kidolgozására. Halász Gábor egyetemi tanárral, tudományos tanácsadóval, az OECD CERI Igazgató Tanácsának tagjával beszélgettünk.

► **Beszélgetésünk témája** a globális oktatási trendek és azok változása az elmúlt néhány évtized során. Hogyan jellemezhetők a nemzetközi kutatások és kísérletek alapján a különböző oktatási rendszerek és oktatásirányítási stratégiák, valamint az ezeket alakító erőter?

Más módon közelíteném meg a kérdést, hogyha általában az oktatási rendszerek fejlődésének globális trendjeiről beszélünk, és más módon akkor, ha ezen belül egy szűkebb területről, az oktatási rendszerek irányításának, kormányzásának, menedzselésének a trendjeiről. Talán érdemes először az utóbbira szűkíteni a kérdést, ezért most nem érintenék egy sor olyan meghatározó trendet, amelyek egyébként fontosak és érdekesek, hanem csak az oktatásirányítás és kormányzás kérdésköréről beszélnék.

Rögtön egy tévhit eloszlatásával kezdeném, mivel sokan úgy képzelik el az oktatási rendszerek eredményes és hatékony irányítását, hogy abban valamilyen tudásnak vagy elméletnek az alkalmazása kell, hogy megtörténjen. Valójában egyáltalán nem erről van szó. Ha nagyon le akarom egyszerűsíteni, akkor azt mondanám, hogy egy oktatási kormányzatnak vagy oktatáspolitikának két alapvető feladata van. Az egyik az, hogy lehetővé tegye a nagy, átfogó társadalmi célok érvényesülését; ilyenek például az eredményesség vagy a méltányosság. Vagyis olyan eszközöket működtessen, amelyek lehetővé teszik ezeknek a céloknak a valódi érvényesülését, ezt pedig nem a tudományos elméletek határozzák meg, hanem a társadalom fogalmazza meg a kormányokkal szemben. A másik feladat pedig a problémamegoldás. Egy kormányzatnak érzékelnie kell, hogy milyen problémák jelennek meg az oktatási rendszerében, és ezekre kell megoldásokat találnia.

Bizonyára érzékelhető, hogy a kormányzó szereplőknek, az oktatásirányítóknak igen nagyfokú érzékenységet kellene kifejleszteni magukban ahhoz, hogy észrevegyék az oktatási rendszerben jelentkező gondokat, sőt, előre lássák azok megjelenését és kalkuláljanak a várható problémákkal. Ez azt is jelenti, hogy nemcsak előre kitűzött célok megvalósításával, hanem problémák megértésével, azonosításával, feltárásával, előrejelzésével, és olyan eszközök kidolgozásával is kellene foglalkozniuk, amelyek ezeknek a megoldását segítik.

Visszatérve az eredeti kérdéshez, az oktatási rendszerek irányításának, kormányzásának, menedzselésének trendjeiről való gondolkodásunkat alapvetően maguknak az oktatási rendszereknek az átalakítása vagy átalakulása befolyásolta, és ezek között a leginkább meghatározó trendek a következők:

- Az oktatási rendszerek *többszintűvé* váltak, csakúgy, mint általában a társadalmi rendszerek és ezek irányítása. Angol terminológiában ezt fejezi ki a *multi-level* fogalom. Vagyis egy sor olyan szintet látunk vertikálisan, amit korábban nem láttunk. Korábban például beszéltünk központi és helyi szintről, és ebben az erőterben centralizációról és decentralizációról, ma azonban sokkal több szintet kell figyelembe vennünk. A nemzetek feletti szinten olyan szereplők, tényezők, kezdeményezések, továbbá olyan erőforrások vannak, amelyek meghatározzák a rendszerek fejlődését és irányítását. Továbbra is látjuk természetesen a nemzeti szintet, a nemzeti szint alatt ugyanakkor jelen vannak olyan köztes szintek, mint a régiók vagy a települések szintjei. Megkerülhetetlen tényezővé vált az intézmények szintje, és még inkább az olyan mikroszintek, mint az osztály, a tanulócsoportok és a tanulók. Az oktatási rendszerek irányításáról gondolkodva tehát ezt a sok szintet mind egyszerre kell figyelembe venni, és ebben az erőterben tulajdonképpen értelmét veszíti a centralizáció és decentralizáció fogalom pár, mivel az egyes szintek között ezek súlya és befolyása változik. Az oktatási rendszerek fejlődését alakító folyamatok ezeknek az interakciójából bontakoznak ki.
- Az előbbihez hasonló, de másfajta változás, hogy egyre több szereplő van jelen az oktatási rendszerekben; ezt *többszereplőségnek* mondjuk, az angolban ez a *multi-actor* fogalom. Szereplők, aktorok, ágensek sokaságát látjuk: politikai döntéshozók, különböző társadalmi csoportok képviselői, szülők, munkaadók, az oktatási rendszer egyes alrendszereihez kapcsolódó szereplők, tanárok, a tanári szakma, stb. Azt gondoljuk, hogy a sok szereplő egymásra hatása teremti meg azt, ami egy oktatási rendszerben történik.

Ez a többszintűség és többszereplőség vezet oda, hogy az oktatási rendszereket egyre inkább, mint *komplex, adaptív rendszereket* írjuk le. Ez talán szükségessé tesz egy kis magyarázatot: az adaptív itt azt jelenti, hogy maga a rendszer és a rendszer egyes elemeinek viselkedése is folyamatosan alkalmazkodik a környezet és a többi tényező viselkedéséhez. A komplexitás pedig nem egyszerűen bonyolultságot jelent. A komplexitás azt jelenti, hogy nemcsak azért nem tudjuk előre pontosan kiszámítani, hogy mi fog történni egy rendszerben, mert túl sok tényezővel kell számolnunk, és sem az agyunk, sem az informatikai rendszereink nem képesek ezt átlátni, hanem elméletileg is lehetetlen megjósolni az oktatási rendszer viselkedését. Ugyanis a különböző szintek különböző aktorainak cselekedetei egymástól függenek, állandó interakcióban vannak egymással. Ezért az oktatási rendszerekre egyre inkább, mint élő organizmusokra tekintünk, amelyek fejlődését, alkalmazkodását nem látjuk előre, hanem csak evolúciós folyamatokat látunk. Ez a komplexitás az, ami jellemzővé válik, és az oktatási rendszerek kormányzásáról, irányításáról való gondolkodás is ezt próbálja meg visszatükrözni, megragadni.

▶ Hogyan tudjuk mégis vizsgálni, kutatni ezeknek a komplex rendszereknek a viselkedését?

A világ és az oktatási rendszerek fejlődésére napjainkban az egyik legnagyobb hatást gyakorló nemzetközi szervezetnek, az OECD-nek¹ van egy minden ágazaton és szektoron átívelő kiemelt központi programja, amit úgy neveznek, hogy *Új gazdasági megközelítések*². Ez a 2008-as gazdasági válságot követően alakult ki, és tulajdonképpen megpróbálja ezt a komplexitást értelmezni. A program lényegében arra való reagálásként indult el, hogy senki nem látta előre a válság kirobbanását, és senki nem látja pontosan

¹ Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) globális szervezet, melynek célja, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. A keretein belül működő *Oktatási, Kutatási és Innovációs Központ (CERI)* kutatások végrehajtásával és elemzésével, innovációk és alapvető indikátorok kidolgozásával támogatja az oktatás és tanulás jelenlegi és jövőbeli felmerülő kérdéseit, más szakágazatokkal való összefüggéseit, vizsgálja a társadalmi és gazdasági változás folyamatait és elősegíti a tagországok közötti véleménycserét az oktatási problémák kapcsán.

² *New Approaches to Economic Challenges: An OECD Agenda for Growth*
www.oecd.org/about/secretary-general/newapproachestoconomicchallengesanoeccagendaforgrowth.htm

azt sem, hogy mi fog ezután történni. Az itt folyó diskurzus egy hallatlanul radikális átalakulás a gazdasági és társadalmi folyamatok értelmezéséről és az ezekre irányuló szakpolitikák átalakításáról. Hasonló az oktatási ágazatban is megjelenik, a *Komplex oktatási rendszerek kormányzása*³ nevet viselő program foglalkozik az eddig elmondott oktatási alapkérdésekkel. Lényegében arról van szó, hogy a komplex rendszerek kormányzása teljesen más módon kell, hogy történjen, vagyis nem egyszerűen komplikált vagy bonyolult rendszerek működtetéséről van szó. Mivel elméletileg sem lehet megmondani azt, hogy mi fog történni, ezért megnő a jelentősége a kísérletezésnek, és az abból való tanulásnak. A kormányzásnak kulcselemévé válik a kísérletezés (*policy experimentation*) és a szakpolitikai tanulás (*policy learning*).

Ezzel kapcsolatban fontos azt is megemlíteni, hogy az elmúlt egy-két évtizedben óriási mennyiségű mérhető adat birtokába kerültünk. Húsz évvel ezelőtt indult el az OECD-nek az *Oktatási indikátorok*⁴ programja, amelyről nem túlzás azt mondani, hogy teljesen átalakította az oktatás világáról való gondolkodást. Részben ennek, részben pedig a technológiai feltételek kiépülésének, és egyúttal a politikai feltételek megteremtődésének köszönhetően ma már olyan adatgyűjtési rendszerek léteznek, amelyek segítségével hatalmas mennyiségű, tanulói szintig lemenő adatok birtokába jutottunk. Ezeknek az adatoknak az elemzése olyan új tudást eredményezett, amelynek fényében sokkal többet tudunk a rendszerekben zajló folyamatokról.

► **Mennyiben változtatja meg az adatalemzésekből származó többlettudás az oktatási rendszerekről és azok irányításáról való gondolkodásunkat, hogyan járulhat ez hozzá az eredményességhez?**

Egyet emelnék ki a sok megfogalmazható következtetésből: látjuk, hogy körülbelül mik az alapvető jellemzői az eredményes oktatási vagy oktatásirányítási rendszereknek, de fontos hangsúlyozni, hogy ezek felsorolásra kerülő elemei csak együtt értelmezhetők, együtt alkotnak egy rendszert.

1. Az első az *intézmények önállósága*: csak azok a rendszerek eredményesek, amelyek intézményeiknek önállóságot adnak.
2. A második, hogy az önállóság egy erős *külső kontroll- és visszajelzési rendszerrel* kell, hogy párosuljon. Ahogy mondtam, ezeknek az elemeknek csak együtt van értelme, tehát egy olyan ország, amely önállóvá teszi az intézményeit, de nem tesz mellé visszajelzési és elszámoltathatósági rendszert, és a továbbiakban említendő többi tényezőt, az lerontja az oktatás eredményességét.
3. A harmadik egy nagyon intenzív *kapacitásképeség-kiépítés*, hogy az autonóm intézmények tudják értelmezni és tudjanak reagálni a kapott visszajelzésekre. Vagyis, hogy a támogató rendszerek intelligens, alkalmazkodásra képes egységekké alakítsák át az intézményeket.
4. És a negyedik: a kulcsterületeken *folyamatos intervenciókat és beavatkozásokat végző állami, kormányzati politika*.

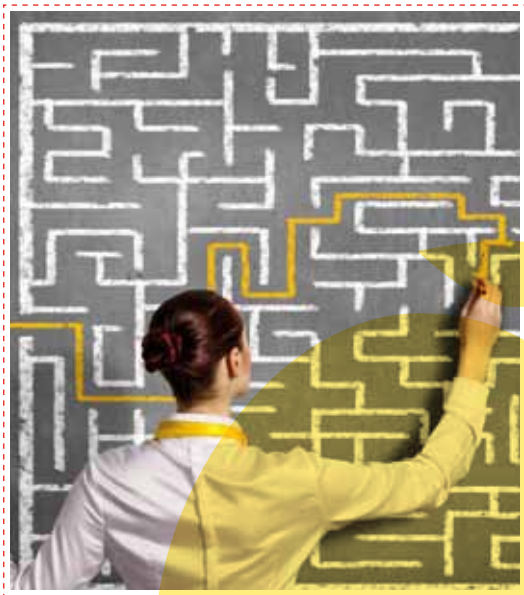
Hogyha ez a négy elem nincs együtt, ha bármelyik is hiányzik, akkor az eredményesség is elmarad. Az adatok is igazolják, hogy azok az oktatási rendszerek válnak eredményessé, amelyek ezt a négy elemet képesek egyszerre működtetni.

Érdemes emellett megemlíteni azt is, hogy látványos eltolódás történt a gondolkodásunkban attól a kérdéstől, hogy *mit kellene tenni*, afelé a kérdés felé, hogy *hogyan lehet ezt elérni*. Tehát a megvalósítás, az implementáció kérdései kerültek a középpontba, mivel sokat tudunk már arról, hogy mi lenne jó, de az a képességünk, hogy ezt el is érjük, ténylegesen megvalósítsuk a rendszerekben, még igen gyenge⁵.

³ *Governing Complex Education Systems* (GCES) www.oecd.org/edu/cei/governingcomplexeducationsystemsgces.htm

⁴ *Key indicators on education* www.oecd.org/education/school/keyindicatorsoneducation.htm

⁵ Ez fejeződik ki az OECD egy több éve kezdődött és jelenleg is futó programjában, amelynek több neve közül az egyik beszédes: *Making Reform Happen*, tehát hogy a reformok valósuljanak meg. www.oecd.org/site/sgemrhl



► Mi ennek a fő oka?

Döntő részben éppen az, amit az elején mondtam: mert a legtöbb országban nem alakultak ki a komplexitás menedzseléséhez szükséges képességek. Az országok jelentős része továbbra is olyan eszközöket alkalmaz az oktatási rendszerek irányítására, amelyek a komplexitás körülményei között egyszerűen alkalmatlanok. Ezen kívül nem fejlődött ki a komplexitáshoz illeszkedő eszközrendszer, illetve a különböző szereplők, a döntéshozók és politikusok részéről nem történt meg az a mentális váltás, ami ehhez szükséges. Tehát például nem építették be a kísérletezést vagy a tanulást a politikaalakítási folyamatokba, vagy nincs jelen a gondolkodásukban az időtényező. Az időtényező az egyik leginkább meghatározó elem, hiszen a komplexitás körülményei között a dolgokat időben előre haladva kell látni, mert a rendszerekben zajló folyamatok időben realizálódnak.

Hadd idézzem ide egy meghatározó élményemet: néhány évvel ezelőtt egy olyan OECD-programon, ahol az oktatási minisztériumoknak a legmagasabb szintű végrehajtási feladatokért felelős tisztviselői voltak jelen⁶, a japán képviselő azt mondta, hogy ahhoz, hogy ma egy oktatási rendszert eredményesen tudjunk irányítani, három szemre van szükségünk: a madár, a rovar és a hal szemére. A madár szeme a makroszinten való gondolkodás, a rovar szeme a mikroszinten való gondolkodás, és a hal az, aki az áramlásokat – beleértve az időbeli változásokat – látja. Ha nincs jelen a metafora három szeme, akkor nem lehetséges a komplexitás körülményei között megfelelően irányítani a rendszereket.

► Legelső kérdésem arra is vonatkozott, hogy milyen erőterben alakulnak az oktatási rendszerek és az oktatásirányítási stratégiák. Ha a komplexitás lényegét megérti egy oktatási kormányzat, akkor milyen feladatai következnek ebből?

Amit eddig mondtam, az részben már felvázolja ezt az erőteret, de nem beszéltem még arról a lényeges elemről, hogy egyre inkább elmosódnak a határvonalak az oktatás világa és az egyéb világok, ágazatok és szakpolitikai területek között, és ezek kölcsönösen nagymértékben hatnak egymásra. Ezért az oktatás világának problémáit nem lehet kizárólag az oktatásügyön belül kezelni. Ezzel szorosan összefügg az az oktatáspolitikai paradigma, amit élethosszig tartó tanulásnak nevezünk, és aminek az egyik legjelentősebb következménye éppen az egyes alrendszerek és egyes ágazatok közötti határvonalak elmosódása.

A komplex rendszerek irányításának, kormányzásának az egyik legfontosabb eszköze a standardok működtetése, de fontos hangsúlyozni, hogy a standard fogalma is másképp értendő ebben az esetben, mint amit megszoktunk. A legtöbbször ez alatt jogi előírásokat szoktak érteni, de azok a standardok, amelyek a komplex rendszerek irányításához szükségesek, többnyire nem a jogon, hanem konvenciókon és azok folyamatos felülvizsgálatán alapulnak.

⁶ Magyarországon ez nagyjából a közigazgatási államtitkárnak megfelelő funkció.

Egy konkrét példa erre a világ nagy részében, az Európai Unión belül pedig különösen nagy intenzitással zajló, egyik legnagyobb horderejű átalakítás, a kvalifikációs rendszerek reformja, amely egy hatalmas erejű implementációs eszköz is egyben. Ennek az egyik kulcseleme az, hogy ugyanazokat a standardokat érvényesíti az oktatás minden alrendszerére: az alap- és középfokú oktatásra, a felsőfokú oktatásra, a szakképzésre, a felnőttkori tanulásra. Vagyis maga a kvalifikációs reform is összeköti a gyakran különálló rendszereket, elmossa a közöttük lévő határokat, amelyek nem működtethetők tovább olyan izoláltan, mint ahogy két évszázadon keresztül történt.

Vagy egy másik példa egy olyan területről, ahol szokatlan a standardok alkalmazása: a holland tanárképzés. Hollandia ebből a szempontból az egyik legfigyelemreméltóbb ország, mert talán náluk figyelhető meg legjobban a komplexitás intelligens kormányzati menedzselésének gyakorlata. Hollandiában már másfél évtizede léteznek olyan standardok, amelyek a tanárképzők képességeire, kompetenciáira vonatkoznak. A holland nemzeti standard leírja, hogy milyen kompetenciával kell rendelkeznie annak, aki a jövő pedagógusait képz, és ezt a standardot már másfél évtizede a gyakorlatban is használják. Bevezetése nem a kormány által vezérelt jogi aktussal történt, hanem a tanárképzésben lévő szereplők szakmai, társadalmi szervezete hozta létre.

A gyakorlatban úgy működtetik, hogy a tanárképzésben részt vevő oktatók részben önmagukat értékelik ezekhez a standardokhoz viszonyítva, részben társak általi értékelés történik. A standard tulajdonképpen ezzel egy kommunikációs eszközzé válik, amely kommunikációban egyfelől a standardok értelmezése zajlik, másfelől a konkrét személyekre, esetekre való vonatkoztatása történik meg. Ráadásul ez rendkívül gyakorlatias módon történik: aki értékeli magát, vagy akit értékelnek, a saját életéből, gyakorlatából kell érzékletes eseteket bemutatnia, amelyeken keresztül felmérhető, hogy mennyire érvényesülnek a standardok az ő gyakorlatában. A standardokat háromévente felülvizsgálják, a szakmai közösség egésze egy állandó dialógust folytat róla. Tekintettel arra, hogy a standardok hatnak a rendszerben lévő szereplők viselkedésére, azok fejlődnek általa, ezért mindig új lehetőségek nyílnak meg, és ez a standardok időbeli fejlődését eredményezi.

A komplex rendszerekben a standardok alkalmazása – ha ilyen intelligens módon használják őket – óriási jelentőségű eszköz, amellyel kapcsolatban fel sem merülhet pl. a büntető vagy szankcionáló alkalmazás, vagy jogi előírásokba foglalás. Általában azt lehet mondani az eredeti kérdésére, hogy a komplexitás körülményei között a jog eszköze nagyon korlátozottan használható. Az oktatásirányítás feladata sokkal inkább az érdekeltség, a szimbolikus hatások, az általános keretek (pl. standardok) meghatározása, valamint a folyamatok folyamatos monitorozása, nyomon követése, ahogy azt már említettem. Gazdag visszajelzési rendszerek kiépítése és célzott beavatkozások kidolgozása tehát a kívánatos eszköztár.

► Említette, hogy az adatgyűjtés és adatfeldolgozás terén történt óriási fejlődés következtében ma már sokkal többet tudunk az oktatási rendszerekről, mint korábban. Erre a tudásra épülhetnének a visszajelzési és a célzott beavatkozási mechanizmusok?

Azt már látjuk, hogy a sokszintűséghez és sokszereplőjűséghez alkalmazkodva olyan adat- és visszajelző-rendszerek jönnek létre, amelyek tanulói, iskolai, települési, regionális és országos szinten tudnak visszajelzéseket adni a szereplőknek. Emellett lehetővé teszik mindezen szintek változásainak követését a döntéshozók számára, akik ily módon tudhatnak maguknak a madár szemük mellé egy rovar szemet is kifejleszteni. Ennek jelentősége pedig az, hogy lehetővé tegye a szakpolitika számára, hogy a rendszerek irányítása és kormányzása során letérjen arról az évszázadon keresztül alkalmazott modelltől, amelyet a szönyegbombázáshoz hasonlítanék: amikor egy differenciált, sokféle mozgású szereplőkkel benépesített rendszerre rázúdítanak egy olyan általános szabályt, amely lehet, hogy a felét jobb teljesítményre serkenti, de a másik felét viszont ellehetetleníti.

Ehelyett a nagy társadalmi rendszerek, így az oktatási rendszer kormányzása során is a mikroszintű beavatkozások kell, hogy fontossá váljanak. Ha meg lehet nevezni azt a kb. 84 iskolát, ahol a legtöbb és

legnagyobb probléma van, akkor kifejezetten rájuk kell fókuszálni a beavatkozásokat. Ha a beavatkozások nyomán – és itt jön be az időtényező – ennek a 84-nek a száma lecsökken 31-re, mert a többiben a beavatkozások következtében mérséklődött a probléma, de ezekben más típusú a baj, akkor már csak erre a 31-re kell fókuszálni. Hollandiában ez a fajta szakpolitikai problémamegoldás működik, mikroszinten a problémához adaptált, egyedi beavatkozásokat hajtanak végre.

▶ **Ami az adatgyűjtést illeti, Magyarországon is rendelkezésre állnának a feltételek. De mi volna az, amit még meg kell teremtenünk ahhoz, hogy a felvázolt módon célzott, helyi szintű beavatkozásokat lehessen tenni ott, ahol az szükséges?**

A komplex rendszerek kormányzásának már korábban említett egyik meghatározó eleme volt a helyi szereplők képességeinek fejlesztése. Elsősorban a lokális szereplőknek kellene ezeket az adatokat használni, olyan helyi szintű intelligens szereplőknek, akik megfelelő képességekkel rendelkeznek ahhoz, hogy fel tudják használni az adatgyűjtés eredményeit. Itthon is van olyan adatrendszer, a kompetenciamérés, amely kivétel nélkül minden egyes iskolára és minden egyes tanulóra irányuló adatgyűjtésre épül, és amelyben idősoros adatok állnak rendelkezésre a tanulókról és az iskolákról is. Ennek alapján be tudunk azonosítani problémákat akár tanulói szintig is. De ehhez azt is hozzá kell tenni, hogy ezek az adatok csak egy töredékét fedik le azoknak a problématerületeknek, amelyeket érzékelünk, és amelyekre választ kell adnunk.

Gondoljunk például arra, hogy elég nagy az egyetértés ma abban, hogy a gazdaság és a vállalatok versenyképessége, a társadalom problémamegoldó képessége szempontjából a legnagyobb jelentőségű humán képesség az *együttműködési képesség*. Évekig voltam egy kutatóintézet vezetője, és az egyik dolog, amivel szembesülnöm kellett, hogy az olyan feladatok esetén, amelyeket csak csoportosan lehet megoldani – és a feladatok döntő része ilyen –, hiába rakok össze öt vagy tíz nagyon okos, hatalmas tudású embert, az az intelligencia, ami az egyénekben jelen van, nem kezd el csoportintelligenciaként működni, amennyiben nincs meg bennük a kooperációs képesség. Az együttműködési képességnek döbbenetes jelentősége van, és ez az egyik olyan terület, amelyről semmilyen információnk nincsen. Vagyis azok az adatok, amelyeket a kompetenciamérés szolgáltat a számunkra, modellértékűek abban, hogy tényleg mikroszintig tartalmaznak információt, de ezek csak egy kis területére terjednek ki az oktatás szempontjából fontos dolgoknak.

▶ **Mondana erre még néhány példát?**

Vegyük például a kompetenciák világából azt a területet, amit attitűdnek szoktunk mondani. Az attitűdök közül válasszunk ki most egy meghatározó jelentőségűt, amit azzal a fogalommal írunk le, hogy *pozitív gondolkodás*. Ez azt jelenti, hogy ha egy problémával találkozunk, akkor keressük a probléma megoldásának módját. Hiába van sok nagy tudású ember egy társadalomban, ha általános a passzskultúra, ez a jellemző attitűd.

De ugyanígy mondhatnám a *bizalom* kérdését is. Ha nem bízunk meg másokban, vagyis egymásban, akkor egyszerűen nem lehet kezelni a társadalmi problémákat. Ehhez kapcsolódik a *bizalomépítés képessége* is, mert a bizalmat föl lehet építeni. Hasonlóképpen említhetném még a *társadalmi aktivitást* és *elkötelezettséget* is, vagy az *idő kezelésének a kérdését*, ami már nem attitűd, hanem egy személyes kompetencia. Tudom-e strukturálni az időt, tudok-e az idővel úgy bánni, hogy kivárom, de nem szalasztom el a cselekvés pillanatait? Vagy említhetném a *vállalkozói képességet*. Ma a legtöbb fejlett országban az oktatáspolitikai egyik legnagyobb kihívása, hogy vállalkozói kompetenciát alakítson ki a tanulóknak. Tudok-e kockázatokat mérlegelni, mit tudok kezdeni a kudarcral? Hogyan kezelem a nyitott helyzeteket, a bizonytalanságot? Van-e bennem késztetés arra, hogy megragadjam a lehetőségeket, vagy engedem őket elmenni?

Hosszan lehetne sorolni a társadalom és a gazdaság számára nagyon fontos humán képességeket, amelyek sehol nem jelennek meg a jelenlegi mérésekben. Az esetek egy részében ezek nagyon



nehezen mérhetőek, máskor viszont lehetne őket mérni, de annyira bonyolult és költséges a technika, hogy ezért nem tesszük meg. Nyilván vannak olyan fontos területek, ahol eleve le kell mondani a mérhetőségről, ami azt jelenti, hogy az adatelemzés helyett más eszközt kell használni. Érdekes és fontos kérdés, hogy vajon hogyan lehet létrehozni olyan környezetet, amelyben a szereplők maguk tesznek fel és válaszolnak meg kérdéseket, mert érzékelik a problémákat és azzal kapcsolatosan a tények és adatok hiányát, ezáltal a tényeket és adatokat produkáló mechanizmusokra maguk is hatást próbálnak gyakorolni.

► A beszélgetés során Ön egy olyan komplex, sokszereplős, sokszintű rendszert vázolt fel, ahol az oktatás határai elmosódnak és csak a társterületekkel együtt értelmezhető, aminek következtében mindenekelőtt bizalomra és együttműködésre van szükség. Van-e olyan minta vagy követhető irány, ahol ez a partnerség erős lábakon áll, és hogyan támogatható a kiépülése?

A modern társadalmakban az a kérdés, hogy a kulcsszereplők fölismerik-e a partnerség súlyát, jelentőségét. Azért örülök ennek a kérdésnek, mert azt gondolom, hogy amit ez a fogalom leír, az az egyik legnagyobb horderejű kérdése és egyben szakpolitikai eszköze a modern oktatási rendszerek kormányzásának. A partnerség létrehozása, működtetése, a partnerségben rejlő energiák kihasználása ma az egyik központi cél és feladat. Ezt már sok országban felismerték, a gyakorlatban is jelen van, valamint az Európai Unió oktatáspolitikai gyakorlatában is kulcselemként jelenik meg.

Erre jó példa lehet az az aktuális kérdés – és ez minden oktatásirányítót kell, hogy foglalkoztasson – miszerint hogyan lehet az oktatási rendszerek képességét erősíteni a munka világa igényeihez való alkalmazkodásban. Ez az egyik legnagyobb oktatáspolitikai kérdés, ennek ellenére még ott is, ahol fölismerik ennek jelentőségét, gyakran leegyszerűsített és alkalmatlan technikákkal próbálják meg ezt elérni. Ilyen például a munkaadók körében végzett olyan jellegű felmérés, amely a munkavállalókkal szemben támasztott igényeikre irányul. Ez persze kétségtelenül jobb, mint a semmi, de ha csak erre korlátozódik, akkor a munkaadó majd megmondja, hogy a jövő évi üzleti terveinek megfelelően milyen terméket fog gyártani, ahhoz milyen munkaerőre van szükség, és mire ezt a munkaerőt az oktatási rendszer, a képzési rendszer „megtermeli”, addigra a munkaadó már el is fogja felejtetni, hogy mire lett volna szüksége. Annál fontosabb viszont, hogy létrejöjjenek azok a kommunikációs hálózatok, amelyekben a munkaadók egymással egyeztetve, egy ágazaton belül vagy ágazatokon átívelően is intelligens módon elemzik a munka világának és a piacnak az átalakulását, a technológiai fejlődésből fakadó újabb, várható igényeket. A szereplőket partnerségi hálózatokba kell szervezni, ahol közösen tudnak megfogalmazni perspektivikus igényeket.

Egy másik olyan terület, ahol ennek hatalmas súlya van, a technológiai innováció világa, ahol a gazdasági, a felsőoktatási és a kormányzati szereplők rendeződnek partnerségi hálózatokba, mert csak együtt tudják létrehozni azt a dinamikát, ami innovációt teremt. Ebben a *tudásháromszög* fogalmával leírt partnerségi kapcsolatban olyan dinamikus interakciók alakulnak, amelyek energiát hoznak létre, gondolatokat teremtenek, és előmozdítják a tudásáramlást az egyik helyről a másikra.

Olyan példa is van, ami a korábban említett szakpolitikai kísérletezés fogalmát mutatja be. Kínai mintára Japánban úgynevezett speciális zónákat (*special regulatory zones*) hoztak létre, amelyeket mentesítanak az általános szabályok alól, így megengedve a helyi szereplőknek az általános jogi szabályozástól eltérő megoldások alkalmazását is. A kínai gazdasági fejlődés is ebből indult ki, amit egy fantasztikus kísérletezési hullám követett. Voltaképpen ez azt jelenti, hogy az a jog, ami „A” városban érvényes, „B” városban nem ugyanúgy van, ami jogi logika szerint nehezen befogadható. Aki azonban kísérletezési logikában gondolkodik és kellően kreatív ahhoz, hogy a jog világát hozzá igazítsa ehhez, az kezelni tudja ezt demokratikus keretek között is, mint ahogy a japánok is teszik.

Végül pedig hadd mondjak egy európai példát is: a világ egyik legversenyképesebb gazdasága a finn gazdaság. Bármely alkalommal, amikor Finnországban kollégákkal beszélgetek, legyen az minisztériumi vagy iskolai szereplő, szinte biztos, hogy részükről előkerül a beszélgetés során, hogy milyen nagy-szerű dolog eltérő embereket összehozni egymással. Például mérnököket, művészeket, vállalkozókat, tudósokat, a közszférában és privát szférában dolgozókat stb. Pusztán az a tény, hogy összehozzák őket, olyan energiákat szabadít fel, amely előrelendíti a dolgokat. A partnerség tehát egy hatalmas jelentőségű, rendkívül nagy horderejű fogalom az egész oktatásügyről való gondolkodásunkban.

„...a társadalomban végbemenő változások húzzák mindig egy kicsit maguk után az iskolát.”

Az elmúlt évtizedekben végbemenő információs és kommunikációs technológiai fejlődés alapjaiban formálja át a társadalmi, gazdasági, kulturális viszonyokat, a minket körülvevő világról alkotott képünket, látásmódunkat, kapcsolatainkat, tevékenységeinket, mindennapi életünket. A globális, mélyre ható változás eredményeképpen megjelenő információs társadalmi minőség az iskolarendszer és a tanulás kereteit, jellemzőit is lassanként átformálja. Ennek háttéréről, folyamatáról, szereplőiről beszélgettünk Z. Karvalics László információs társadalom kutatóval, a Szegedi Tudományegyetem Kulturális Örökség és Humán Információtudományi Tanszékének docensével.

► Elsőként tisztázzuk, mit is takar az információs társadalom fogalma?

Ez egy olyan kifejezés, amely a társadalomtudomány berkein belül született meg, és azáltal vált többjelentésűvé, hogy kiszakadt innen. Ma már mást jelent a politikai szóhasználatban, és az ősjelentése végképp feloldódott az újságírói konyhanyelvben. Eredetileg egy civilizációtörténeti szakaszhatárra utal, melynek során az általunk megismert ipari korszak fontos, jellegzetes, alapvető vonatkozásai fokozatosan átadják a helyüket valami másnak. Ezt a *más* állapotot – jelezvén azt, hogy itt valami újról van szó – először *posztindusztriálisnak* nevezték, majd a '60-as évek elejétől kezdve egyre többen hívták *információs társadalomnak*. A legszebb metaforája ennek a *harmadik hullám*, vagyis a földműves civilizációt, az első hullámot felváltó ipari korszakra következő újabb nagy társadalomtörténeti változás szuggesztív képe. Érdeemes talán elmondani, hogy mit is jelent ez a minőségi változás. Ennek legfontosabb szempontjai a termelés alapvető szerkezete, az előállított javak és az erőforrások világa, a termelés, a foglalkoztatás, a munkavégzés és ezekkel párhuzamosan természetesen a meghatározó eszmék vagy az aktuális világkép. Az ipari korszakban valamennyi kategóriában az anyagi javak, az eszközök, a Föld természeti kincsei a meghatározók. Ezek közül akármelyik indikátort nézzük, az információs társadalomnak nevezett minőség akkor következik be, amikor az információs és tudásjóságok adják a termelt és fogyasztott áruvilág nagyobb részét, amikor az információs és tudásfolyamatok által meghatározott munka teremti meg a nagy foglalkoztatási kategóriákat, amikor ezek a munkakörök válnak meghatározóvá a közvetlen fizikai munkavégzéssel szemben. A rivális vagy alternatív fogalmak mindegyike az információs társadalom ezen természetének félremagyarázásából vagy félreértéséből építkezik.

► Tehát téves az a köznyelvi megközelítés, amely az információs társadalmi minőséget az információhoz való hozzáféréssel azonosítja?

Igen, ez így van. Az információs társadalom definícióját nem lehet leegyszerűsíteni úgy, hogy ez egy olyan társadalom, ahol sok információ kering, és nem lehet ehhez képest magasabb rendű vagy fejlettebb társadalomnak nevezni azt, amely a tudás kategória mentén írható le inkább. A kérdés nem szűkíthető le a számítógép- vagy eszközhasználatra, a sávszélességre, vagy az információs írástudásra, hanem a társadalmakat működésben tartó elemi folyamatok legátfogóbb kategóriái határozzák meg



a társadalmi minőséget. A fogalom az újságírói konyhanyelvben vagy a politikai szóhasználatban is jellemzően tévesen jelenik meg. Az információs társadalompolitika az európai szóhasználatban is leginkább távközlési liberalizációval és távközlés-fejlesztéssel indult el a '90-es évek közepén. Az úttörő Bangemann-jelentést¹ – amely gyakorlatilag egy távközlés-politikai dokumentum – követő szakanyagok fokozatosan gazdagodtak társadalmi tartalommal, de az információs társadalom a politika és a közélet szótárában a mai napig egy olyan világot jelöl, amely a jelenre, és az információtechnológiából, az információiparból, és annak munkaerő hátszágából gyúrt tartományra koncentrált ahelyett, hogy megtartanánk a fogalom tágabb civilizációelméleti kontextusát. Ehhez a civilizációelméleti keret folyamatos aktualizálódása is hozzátartozik, hiszen a felsorolt indikátorok mentén, az úttörőnek számító Egyesült Államok után egyre több társadalom lép át a saját ipari korszakából az információs társadalomba.

▶ A tudástársadalom – mint az ezredfordulón, a lisszaboni folyamat által felerősített, és az oktatás világának legaktuálisabb terminológiái közé beemelt fogalom – milyen viszonyban áll az információs társadalom értelmezési keretével?

Véleményem szerint ennek a tévesen, az információs társadalom alternatívájaként megjelenő fogalomnak (egyáltalán: a *tudásalapú* jelző használatának) gazdasági kontextusban van értelme. Elsősorban arra utal, hogy létezik egy olyan szegmense a gazdaságnak, ahol információ- és tudásuk termelése folyik, és ezeket az árukat túlnyomórészt információ- és tudásspecialisták állítják elő. Ez az információ- és tudásgazdaság. Ehhez képest a gazdaság hagyományos szektorai – pl. a bányaiipar, az olajipar, a textilipar és a többi, az információs forradalom következtében, a saját termelési és értékesítési világukon belül, lépésről lépésre, egyre több részfolyamat informatizálásával egyre több információs tudásfolyamattól függenek, vagyis egyre inkább információs tudásalapúak. Ennek alátámasztására, a kérdéskör legjobb hazai szakértője, a Corvinus Egyetem professzora, Szabó Katalin mindig az olajipar példáját említi. Eszerint a 20. század közepén az olajiparban még a hagyományos technológia, az acél monstrumok és az olajtól fénylő arcú fűrőmunkások voltak a meghatározók. A 21. század elejére viszont az olajipari vállalatok túlnyomó részt tudásalapú cégekké lettek, mert az új lelőhelyek megtalálása, és az ehhez szükséges új technológiák kifejlesztése váltak egyre dominánsabbá az olajipar termelési értékláncában. A tudásalapúság – mint egy nagyon fontos kritérium – azt jelzi, hogy egy adott, hagyományos, nem információ- és tudáságazaton belül milyen arányt és milyen súlyt ér el az információs és tudásmunka. Ezt az összefüggésrendszert a társadalomra továbbvinni és metaforaként

¹ Az új kezdeményezésekre sarkalló, ún. *Bangemann-jelentés* (www.ispo.ccc.be:81/infosoc/backg/bangeman.html), amelyet az Európa Tanács 1994. évi korfui tanácskozásán fogadott el, mérföldkövet jelentett az európai információs társadalom kialakítása útján. A jelentés piaci nézőpontból tárgyalta az Európai Unió tagországainak fejlesztési és együttműködési teendőit az információs társadalom kialakítása érdekében. (In: *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, Könyvtár- és információtudományi szakfolyóirat* (szerk.: Szántó Péter), 44. évfolyam (1997) 6. szám, BME OMIKK www.tmt.omikk.bme.hu)

alkalmazni, úgy gondolom, nem helytálló. A tudásalapúság mindig is jelen volt, jelen van a társadalom életében. Például nincs termelési kultúra az adott termelésre vonatkozó reflektív, átadható tudás nélkül. A kézművesipar vagy az agrárium története egyben az adott termelési kultúrára vagy az adott kézműves kultúrára vonatkozó tudások átadásának a története is. Tehát ez a fajta – ha úgy tetszik didaktikai vagy bizonyos értelemben pedagógiai – mozzanat a kezdetektől fogva jelen van, csak a korábbi társadalmakban a fizikai munkához képest a szellemi és tudásmunka alacsonyabb arányáról üzen.

► Ugyanígy az információ és a tudás sem jelent egymáshoz képest más minőséget?

Régi mítosz, hogy a két fogalom szembeállítható egymással. Az a modell, amely az *adat*, *információ*, *tudás*, *bölcsesség* sorával, mint egyre magasabb minőségi kategóriákkal operál, nem állja meg a helyét az információ humán tudományában. Az információ, a tudás és a bölcsesség egy egységes kognitív kontinuum része, amely az idegrendszer minden megnyilvánulási formáját tartalmazza, ahol funkciótól, időtől függően absztrahálunk fogalmakat, jelenségeket, objektumokat, folyamatokat, és hol így, hol úgy nevezzük, hol ennek látjuk, hol annak. Sok esetben egy nagyon elemi információ végtelenül fontos befolyásoló hatással bír a viselkedésre. Tehát nem a kognitív mintázat komplexitása fogja eldönteni a hasznosságát vagy az értékét, miközben kétségtelen, hogy a fejünkben hierarchikusan szerveződnek újra és újra az elemi építőkövek. A tartományba tartozó különböző elemek felhasználásának ezer útja van, és amíg ezt az egész tartományt nem nagyon értettük, addig fontos absztrakció volt információkról, illetve tudásról beszélni. Napjainkban a kognitív pszichológiának és az agykutatásnak köszönhetően már hihetetlen felbontásban ismerjük ezt a fantasztikus elmegepezetet. Az építőkövek topológiája annyira bonyolult, és olyan sokféle, hogy képtelenség lenne az információ és a tudás póluspontjaira kettéválasztani azt az egységes univerzumot, amelynek célja alapvetően a környezettel való kapcsolattartás optimalizálása az egyén szempontjából, és a közösség működésének optimalizálása egy közösség szempontjából.

► Korábban említette, hogy az ipari korszakból az információs társadalomba való áttérés országoként különböző. Hogyan történik a váltás? A már említett főbb kritériumokon kívül melyek a folyamat ismérvei?

Nagyon érdekes ennek a folyamatnak a globális geográfiája. Az információs társadalmi minőségbe való átlépésnek van egy jól látható ritmusa, amit a '60-as évek elején a már említett Egyesült Államok kezdett meg, őt követte a '80-as években Japán, majd a '80-as évek második felében Nyugat-Európa fejlettebb országai. A '90-es évek közepén Ázsia fejlettebb országai következtek, míg Európa ex-szocialista országaiiban a 2000-es évek kezdetén történt meg a váltás, köztük Magyarországon is.

Természetesen az információs társadalmi minőségben belül is különbözhetnek országok, például az előállított javak mennyisége mentén, vagy a tudás értékláncán a különböző típusú tudás-értékláncokra való bekapcsolódás szintjei szerint. Eszerint a fejlett országok ennek az értékláncnak egy magasabb pontján állnak, több extraprofitot realizálnak a tudásfolyamatokból, míg a félperiféria országai örülnek, ha alacsony szinten bekapcsolódhatnak az értéktermelési folyamatokba. A beszélgetés elején említett indikátorokat – nagyjából a '90-es évek eleje óta – részben méri, részben – az iparági statisztikák pontatlansága, és egy közösen elfogadott metrika hiánya miatt – csak becslésekre hagyatkozhatunk. Nehéz pontos végeredményt jelölni, mert nagyon nagy eltérések vannak az ágazatok, a foglalkoztatottak, a javak világában. Ugyanis, ha a foglalkoztatottakat nézzük, azt látjuk, hogy ebben a hatalmas szegmensben – a médiaipartól kezdve a tartalomiparon vagy az online iparon át, az elektronikus eszközök világáig – különbözőképp érvényesül a tudásmunka. Az is gyakori, hogy a nagyon komoly kutatásfejlesztések mellett az eszközöket még szalagmunkában állítják elő, néha félanalfabéta, spanyol bevándorló munkások, valahol az Amerikai Egyesült Államokban vagy Észak-Koreában. Az információs társadalom mintaországai a skandinávok, de ők is csak alacsonyabb szintű indikátorokat mérnek, mint az olvasás, az újságfogyasztás, a diplomások aránya, vagy a diplomások abszolút száma.

A nagy kérdés az, hogy mikortól lesz a földgolyó arcát alapvetően meghatározó kép az információs társadalom, amikortól ez már nem egy kibontakozó, hanem meghatározó minőség lesz, mindenhol egyfajta domináns termelési, kulturális és civilizációs forma. Erről még nem beszélhetünk, hiszen például Kína és India még korántsem érték el a minőségi változást eredményező paramétereket, de előbb-utóbb a Föld lakóinak nagyobb részére lesz az majd igaz, hogy információs társadalmi körülmények között élnek.

▶ A tanulás, az oktatás szempontjából hogyan értelmezhető az információs társadalom?

Ennek megválaszolásához a 19. század utolsó harmadáig kell visszanyúlni, amely az ipari korszak meghatározó időszaka és fénykora volt, a fejlett világban kb. 1870-től 1920-ig. Ebben az ötven évben az ipari korszak születésével párhuzamosan végbemegy az élet minden területét átható bürokratikus kontrollforradalom, ahogy James R. Beniger² megfogalmazta. A gazdaság, a politika, a tudományművelés, a kultúra és a közoktatás minden meghatározó intézményi képlete, struktúrája és működésmódja ekkor jött létre. Bármerre nézünk – a modern tudomány, a közkönyvtári rendszer, a forradalmian új, modern közoktatás, a modern felsőoktatás, a modern politikai demokrácia, a többpártrendszer – mind annak a kontrollforradalomnak a terméke, amely egy irányítási válságra, illetve az emberek, az anyagi javak mozgásának felgyorsuló világára reflektál. Egy kontrollválságot generál, amit egy kontrollforradalom üt helyre, amelyben már a 19. század végén nagy szerepet játszanak az információ- és tudástechológiák. Ezek a kontrollstruktúrák az intézményi formákba, a jogalkotásba, törvényekbe, a gazdasági szabályozókba és a hétköznapi élet struktúráiba is beépülnek.

Az ipari korszak iskolája a kontrollforradalom egyik legfontosabb bástyája. Nem véletlen, hogy olyan homogén módon születik meg szinte mindenütt, minimális különbségekkel Budapeستől Karacsiig. Mivel ezek nagyon sikeres képződmények, az életciklusuk képes túlélni az ipari/preinformációs váltás időszakát. Ezzel tehát az a paradox helyzet áll elő, hogy a társadalom a nagy alapképletek szempontjából már információs társadalomnak mondható, de a tudományművelése, a közoktatása, a politikai felépítése még ipari korszakos kontrollstruktúrákat követ. A konfliktusok, a feszültségek, a problémák, a pedagógia válságáról szóló publikációk csak és kizárólag ebből a kontextusból érthetők meg jól. Ennek dinamikája nyilvánvalóan nem forradalmi jellegű. A nagy dekonstruktőrök, mint pl. Ivan Illich³ és mások tévedtek, amikor azt gondolták, hogy ez a probléma megoldható, mondjuk az iskolátlanítással, az ipari társadalom előretolt helyőrségének megszüntetésével.

▶ Az információs társadalom iskolája hogyan rajzolná át a tanulás kereteit, milyen változást igényel az oktatás világának szereplői szempontjából?

Nincs ilyen staféta, amely alapján azt mondhatjuk, eddig ipari korszakos jellemzők, ezután pedig majd információs társadalmi jellemzők alkotják az iskolarendszert. Egyrészt ez egy térben és időben rendkívül széthúzó folyamat, tehát lesznek már egyre több elemükben információs társadalmi jellegzetességeket mutató iskolák, miközben még javában dül az ipari korszak más országokban, más iskolákban, más tantestületekben. Másrészt egyidejűleg nagyon sok minden van jelen ebben a rendszerben, tehát kizárólag arányeltolódásról vagy lassú mintázatszerélődésről lehet beszélni. Azt szoktam mondani, olyan ez a folyamat, mint amikor egy nagyon sok oszlopos templom minden oszlopát

² James R. BENIGER (1947–2010), több amerikai egyetem neves professzora, kiváló szociológus és kommunikációkutató, fő műve az 1986-ban megjelent *Az irányítási forradalma. Az információs társadalom technológiai és gazdasági forrásai* (The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society).

³ Ivan ILLICH (1926–2002), osztrák filozófus. 1971-ben megjelenő könyvében fogalmazza meg az „iskolátlanított társadalom” programját (*Deschooling Society*), amely az intézményszerű oktatás eltörlésében látta a jövő útját. (In: PUKÁNSZKY-NÉMETH: *Neveléstörténet*, 10.5. www.magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.05.html)



meg kell fordítani... ez csak egyesével történhet. Ez azt is jelenti, hogy az ipari korszak iskolájában előfutárként, alternatív normaként már feltűnik egy sor olyan elem is, amely az információs társadalom iskoláját jellemzi. Ezek sajátossága, hogy nem rendszertermészetűek, hanem kísérleti jellegűek, amiket természetesen a *mainstream* magához képest alternatívnak minősít. Ugyanakkor az ipari korszak legjellemzőbb iskoláiban is találunk olyan jelenségeket, amelyek már az információs társadalom képlete felé mutatnak. Ha nemzetközi kitekintést teszünk, igazi példaképként mindannak, amit az információs társadalom oktatása jelenthet, a finn oktatási rendszert említhetjük.

Az információs társadalom iskolájában a cél-függvényt nem a nemzetállam munkaerőpiaca, hanem a globális szinten értelmezhető civilizációs kihívások, emellett a nemzetállami lét, a regionális lét vagy a szűkebb lakókörnyezet által értelmezhető lokális kihívások határozzák meg. Az információs társadalom iskolája tudásművelő iskola. Ebben a világban azt szabad és értelmes tanítani, amiben

a diákoknak felismert érintettségük van, ami számukra jelentésteli. A tudománnyal való foglalkozás, például a 14–18 éves korosztályban nem szabad, hogy kimerüljön a viszonylag rögzítettnek mondható ismeretsomagok egyoldalú átadásával. A tudományok jelenléte az iskolában azt a célt szolgálja, hogy a diákok, az általuk és tanáraik által közösen választott globális és lokális tartományokban alkalmassá váljanak arra, hogy a hiányzó tudások előállításában partnerek legyenek, hogy közösen hozzanak létre olyan új tudást, amelynek jelentőségéről meg vannak győződve. Ez egy egészen más világ, más motiváció. A tanár, akinek egykor választania kellett a tudományos élet és a tanítás között, ezt a mesterséges szétválasztást meghaladva, az iskolában is tudományművelő és tudománytermelő szerepben van jelen. A diák nem azért tanul, mert kell, hanem mert tudja, hogy amit csinál, az a maga, a környezete, és az egész emberiség szempontjából fontos és meghatározó lehet. De sorra végig lehetne nézni az iskolai élet további jellegzetességeit is. Az információs társadalom iskolájában az önszabályozás mintázatai erősebbek, mint a külső kényszer, a horizontális kapcsolatok teremtése belülről, és nem kívülről vezérelt, más a tanár-diák kommunikáció, más a szülőkkel való kapcsolat.

▶ Mindebből következik a kérdés, hogy az ipari társadalom jegyeit őrző iskolarendszer és az információs társadalom aszimmetrikus viszonya meddig tartható fenn?

Nagyon messzire látott ezekben a kérdésekben például Freire⁴, de természetesen nem csak rá, hanem Alvin Tofflerre, az információs társadalom egyik teoretikusára is hivatkozhatunk, amikor azt mondjuk, hogy nincs változás az iskola felől. Tehát nem az iskola elmozdulása fog változásokat generálni a társadalomban, hanem a társadalomban végbemenő változások húzzák mindig egy kicsit

⁴ Paulo FREIRE (1921–1997), a 20. század egyik legkiemelkedőbb pedagógiai gondolkodója, fő műve *Az elnyomottak pedagógiája* (1970). A világ megismerésének, együttes kutatásának folyamatként írja le a tudásszerzést, formálódást, amelyben nincs tanár és diák, hanem tanuló-tanár és tanár-tanuló lép egymással dialógusba. (MÉSZÁROS György: *A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása*, In: *Iskolakultúra* 2005/4, 89. o.)

maguk után az iskolát. Ez a váltás egyúttal kultúráváltozásnak is tekinthető, és tudjuk, hogy kultúrát építeni nagyon nehéz, és sok időbe telik. Ezért, amikor erről a kérdésről beszélünk, mindig átmenetről beszélünk, ahol az átmenet időhatárai és természete válik érdekessé. Véleményem szerint – felidézve az oszlopcsarnokos hasonlatot –, a változás egymást lecserélő kis kultúrákon keresztül aktualizálódik. Például, ha veszünk két időpontot egy iskola vagy egy tantestület életében, akkor azt látjuk, hogy miközben néhány elem átíródik, összességében nem tűnik túl nagynak a változás, azt majd csak egy következő kultúráváltás esetén, a távolabbihoz képest érzékeljük jelentősebbnek. A szervezeti kultúra sok apró, mikroszintű váltásával minden lépéssel közelebb kerülünk az információs kori mintázatokhoz.

▶ **Hogyan szembesülnek az iskolák az információs társadalom kihívásaival?**

Mindenki különbözőképpen érzékeli az éppen végbemenő folyamatokat. Az erre adott válaszok kapcsán az a meglátásom, hogy meglepően nem diszkurzív ez a tér. Azaz különböző szinteken, eltérő nyelvezetek, megközelítések vannak jelen, de annak kevésbé van fóruma, hogy a felmerült kérdésekről, a különböző útkeresésekről, megoldásokról beszéljünk. Például, hogy egy-egy konkrét dolog kapcsán, az a mélyen, a pedagógus mindennapi gyakorlatában rögzült kiinduló pont vajon valóban helyes-e? Vajon hogyan lehet mérlegre tenni más szempontok, más kiindulópontok felől? Vajon tisztában van-e azzal, hogy milyen összefüggésrendszere van egy-egy problémának? Ismeri-e a legújabb kutatási eredményeket a témában?

A diskurzus, illetve ilyen értelemben a társadalomtudományi háttér hiánya azt eredményezheti, hogy egy pedagógus személyes véleménye egy adott dologról és a pedagógiai szakirodalom valamilyen szinten konszenzussá párolt végeredménye, mintha két azonos értékű szempontként kerülne szembe egymással. Számos olyan kérdés van, amelyekről a pedagógusképzésben is nagyon kevés szó esik, amelyekről nincs élő, eleven párbeszéd, pedig enélkül lehetetlen a kihívásokra megfelelő válaszokat adni.

▶ **Az egyéni megoldáskeresésnek milyen jelentősége van az iskolán belül? Az, ahogy az iskola reagál a körülötte lévő világra döntő módon a tanáron múlik?**

Mivel iskolarendszerről beszélünk, alapvetően itt is mindig szervezeti kultúráváltáson keresztül megy végbe a váltás. Az iskola szervezeti kultúrája pedig egyéni kultúrák összessége. Egy tanár az ipari korszak iskolájában is képes lehet információs társadalmi oázisokat maga köré építeni, és persze az is előfordulhat, hogy amikor az információs társadalom lesz a strukturális fősodor, még mindig találunk majd benne ipari korszakos sivatagokat. Egy tanár autonómiájába ez is belefér. De bármilyen irány határozza is meg az oktatást, nagyon sok minden ott dől el inkább, hogy az egyes tanár, az egyes iskolavezető, az egyes iskola és az egyes iskolai kultúrák mit és hogyan fogadnak be a világból, és mennyire képesek a világra kitekinteni.

Hosszútávon nagyon nehéz feltartóztatni az alapfolyamatokat. Ebből a szempontból a számítástechnikai kultúra és az internet iskolai adaptációjának története remek példa lehet. A '90-es évek második felében a Sulinet korszakban jól látszódott, hogy milyen elementáris ellenérzések övezik a digitális kultúra iskolai megjelenését. Szinte mindenki úgy gondolta az iskolán belül, hogy ennek valamelyest bomlasztó, a hagyományos működésmódokat akadályozó természete lesz, és egyre nehezebb lesz kontroll alatt tartani a folyamatokat. Mitől lett sikertörténet tizenöt év alatt az információs kultúra adaptációja? Attól, hogy a tanárok felismerték, hogy miért is jó az, hogyha felveszik a repertoárjukba a digitális kultúrát, és az iskolavezetés is ráébredt, hogy miért jó, ha az iskolában megteremti ennek feltételeit. Ez az, amit mások nyomán én úgy fogalmazok meg, hogy az ipari korszak iskolája rájött arra, hogy a saját kontrollválságának a kifizetési ideje az információs kultúra adaptációjával meghosszabbítható, így a válságjelenségek később jelentkeznek. Ennek megfelelően az informatikai megoldások egyelőre nem forradalmat eredményeztek az iskolában, hanem meghosszabbították a régi struktúrák életidejét.

► Mennyiben tudjuk alátámasztani a gyakorlat alapján ezt a sikertörténetet?

Természetesen attól függően, hogy az adaptációs létra melyik fokán áll egy iskola, mutatkoznak eltérések. Idevágók lehetnek Hunya Márta ezzel kapcsolatos felmérései⁵, ahol egy nagyon szellemes szempontrendszer alapján rendezik el az iskolákat: az információs kultúrához való adaptáltság mértéke szerint. A különböző kategóriák mentén természetesen vannak legkevésbé adaptálódott iskolák, de nincs olyan iskola, ahol valamilyen szinten ne jelenne meg az információs kultúra, pl. számítástechnikai képzés, eszközhasználat vagy internetkapcsolat révén. Vannak viszont az adaptációs létrán nagyon magas szintre jutók, ahol az oktatási folyamat, az adminisztráció, a kommunikáció egyre inkább áthelyeződik az online térre. A kérdés – ahogy arról az előzőekben is beszéltünk – mindig az, hogy az információs kultúra az ipari korszakos jellegzetesség továbbélését teszi-e lehetővé, vagy már információs társadalmi jellegzetességeket visel. Például, ha a szaktanár szülőkkel való kapcsolattartása egy levelezőlista segítségével történik, és ezen keresztül ad tájékoztatást mondjuk egy dolgozat eredményéről, akkor az e-mail, mint korszerű információs technológia jelenik meg, míg a felhasználása – az interakciót nélkülöző, egyoldalú szerkezet – egy ipari korszakos kommunikációs mintázat. Ugyanez történik, amikor a tanár a tanterem falára függesztett táblázaton a manuális mutogatás helyett az internetről letöltött, projektorral kivetített képen lézerpointerrel mutatja be ugyanazt. A közeg digitális, de az iskola ugyanúgy az ipari korszak jellegzetességeit mutatja. Épp ezért azt gondolom, hogy az információs kultúra iskolai jelenlétének megítélésekor be kellene emelni a szempontok közé azt, hogy ami történik ezekkel a rendszerekkel, azzal valójában melyik működésmódot, melyik paradigmát támogatjuk.

A csongrádi Batsányi János Gimnáziumban a pedagógusok fantasztikus munkájának köszönhetően a diákok nemzetközi robotépítő versenyre készülnek, vagy például, a WebCam Lab szoftver használatával holdkráter átmérőt mérnek. Nagyapám idejében, aki Nagykanizsán volt tanító, a templomtorony magasságát háromszögelésekkel mérték meg a gyerekek. Természetét tekintve az, hogy offline módon templomtorony magasságot mérünk, vagy online módon holdkráter átmérőt, még ugyanaz. De amikor például az egyik projektünkben egy webkamerás mobil számítástechnikai eszköz használatával a diákok megméri egy kivágott fatörzs átmérőjét, az egyes rétegek vastagságát, GPS segítségével meghatározzák a helyzetét, és mindezt feltöltik egy adatbázisba, hogy a sok hasonló mérés eredményeiből a Szegedi Egyetem klimatológusai előbbre léphessenek egy bizonyos klímamodell megalkotásnál, akkor ez már egy másik szintet jelent.

► Beszéltünk már az információs társadalom iskolájáról, a pedagógusokról, de az iskolapadban ülő nemzedékről még nem. Hogyan látja az új generációt?

Nagyon határozott véleményem van erről. Négy gyermekem van, akik lassan kirepülnek otthonról: a legidősebb már egyetemista, és három év múlva az utolsó is érettségizik. Én *manga* nemzedéknek hívom őket, mert az a világgép jellemző rájuk, ami leginkább egy japán *anime*⁶ sorozat sajátja. Azt gondolom, hogy azért jók ezek a sorozatok, mert ennek a nemzedéknek a valódi arcát tükrözik, ami egy nagyon érdekes világ. Az új ifjúságkutatási eredmények közönyösnek, visszahúzódnak, apatikusnak mutatják a mai fiatalokat. Én viszont azt gondolom – és ezt nagyon sok jó gyakorlat is igazolja –, hogy amikor olyan tevékenységtérben és olyan értéktérben vannak, amely közel van ahhoz, amit ők tudnak és amit ők szeretnek, elképesztő teljesítményekre képesek. Nem csodálom egyébként, hogy az információs társadalom gyermekei az ipari korszak iskolájában és rendszerében nem érzik jól magukat. Az ő világuk más.

⁵ *Iskolaportrék – Iskolák az IKT-használat tükrében*. OFI, Budapest, 2010. HUNYA Márta (szerk.)

⁶ Az anime az *animation* szó rövidüléséből a rajzfilm általános elnevezése Japánban, a szigetországon kívül a japán stílusú rajzfilmek összefoglaló neve.

▶ **Volt olyan időszak, amikor a generációmintázat és az iskolarendszer egymással megfelelésben volt?**

Igen, a kontrollforradalom idejében. Nagyjából négy-öt évtizedig az ipari korszak iskolája méltó módon látta el a civilizációs feladatait. Nem is tudta volna másképp, mert azt az anyagi, szellemi koncentrációt, ami az iskolaépületekhez és a tanárokhoz kellett, csak a maga 19. századi eloszlási struktúrájában tudta megvalósítani. Egy négy-öt évtizedig jól működő dolgot nagyon nehéz lecserélni, ezt sokan elfelejtik a kritizálók közül. Elvileg sok ellenpélda kellene arra, hogy már mégsem működik olyan jól, emellett pedig egy reflektív tudatosság, hogy kívülről lássunk rá a rendszerre, mert belülről nehéz meglátni az összefüggéseket.

Ahogy arról már beszéltünk, az új generáció sok esetben apatikusnak tűnik, de valójában erről szó sincs. Egyszerűen rossz ponton, rossz helyen, rossz dimenzióban és ipari korszakos struktúrában belül mérjük őket. Teremtünk csak olyan kísérleti helyzeteket, ahol például horizontális kapcsolatserén, tudáscserén, jelentéscserén keresztül valamilyen beavatkozó, megvalósító, akcióba forduló dolog válik hangsúlyossá. Azt fogjuk látni, hogy elképesztő potenciál rejlik ebben a korosztályban. Ráadásul ciklusról ciklusra, ahogy haladunk előre, elvileg egyre kevesebb, múltba visszahúzó szociálpszichológiai jellegzetesség nehezíti majd a generációs szintű teljesítményt. Azt szoktam mondani, hogy minden egyes, az iskolában mentálisan vagy fizikailag bántalmazott gyerek elveszik az információs társadalom számára, mert traumatizált lesz, a teljesítménye leromlik, nehezebb lesz a tudásszerzés, így azonnal megindul a deviancia felé. Sokkal kisebb lesz az esélye arra, hogy magas szintű tudásmunkában, megfelelő kooperációval működő csoportban részt vegyen. Óriási feladat és hihetetlen időtáv, amíg a gyerekbántalmazás mintázata szép lassan visszaépül a társadalomban, és ennek következtében az iskolai munka és a gyerekekkel való iskolai foglalkozás megnyílik a pozitív építkezés felé, és elhagyhatja azokat a korrekciós kényszermechanizmusokat, amelyekben jelenleg működik. Mennyivel jobb lesz majd annak a pedagógusnak, akinek nem kell napi szinten a szociokulturális hátrányokból fakadó nehézségekkel szembesülve, kétségbeesetten próbálkoznia, hanem ő maga is alkotó és megtermékenyítő módon tud a saját maga számára örömet és értelmet lelteni minden egyes új osztályában, órában, feladatban. Ezért van az, hogy a társadalom átalakulása nélkül nyilvánvaló, hogy az iskola elképesztően sokáig lesz képes őrizni a saját hagyományait, a saját, legjobbnak hitt gyakorlatait. Az átmenet nagyon hosszú időszak, és ezért veszélyes normatívan megjeleníteni, hogy milyen lesz majd az információs társadalom iskolája. Elvárásszinten meg lehet fogalmazni az attribútumokat, de hogy aztán a valóságban miként és mitől lesz olyan, az az átmeneteken keresztül realizálódik.

Ellen Kay⁷ 1900-ban mondta azt, hogy jön a gyermek évszázada. De ha megnézzük az 1900-as és a 2000-es gyermekeket, nincs túl sok különbség köztük az iskolában való lét szempontjából. Én azt mondom, hogy a 21. század lesz a gyermek évszázada. Ez az új attribútumok szerint működő világ, és az információs társadalom iskolája nagyjából a század második felében válik majd valósággá, addig viszont sok évtized átmeneti időszak vár még ránk.

⁷ Ellen KAY (1849–1926), svéd tanítónő, pedagógiai reformer. Legismertebb, az 1900-ban kiadott *A gyermek évszázada* (Barnets århundrade) című könyvével a modern pedagógia alapjait teremtette meg. Elképzelései szerint az új század – a gyermek évszázada – adja meg a gyermek hiányzó jogait, megfelelő elismertséget. Ehhez új nevelés szükséges; a gyermek fejlődési sajátosságaival összhangban álló nevelési módszerek, új művelődéspolitikai reformok bevezetése kívánatos. Ennek előfeltétele az új típusú nevelői magatartás: a szülőknek, pedagógusoknak többé nem a felnőtté válás magaslátáról és távlatából kell nézniük a gyermeket. (In: PUKÁNSZKY-NÉMETH: *Neveléstörténet*, 10.2. www.magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.02.html)

„...óriási szerepe lehetne a hagyományos műveltség megőrzésének a mai világban.”

Amikor a tudásról, a tudás átadásáról, a tanulásról gondolkodunk, beszélgetünk, gyakran elhangzik, hogy napjainkban megváltozott az erről alkotott képünk. Mi jellemezte korábban, és mi jellemzi most az iskola tudásátadó szerepét? Vajon tudjuk-e értelmezni magunk körül a világot, tudunk-e, akarunk-e a dolgok mögé látni? És vajon milyen szerepe van ebben a műveltség megőrzésének az egyén és a társadalom életében? Többek között ezekről a kérdésekről beszélgettünk Knausz Imrével, a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetének docensével, a *Tanít-tani Online* főszerkesztőjével.

► **Mi jellemzi leginkább** a tanuláshoz, a tudás átadásához való mai viszonyulást, az ebben végbemenő változást? Mi befolyásolja leginkább azt, hogy mit gondolunk a tudásról?

Ahhoz, hogy erre választ adjak, messzebből indulnék: visszamennék egészen a humanizmusig, és megnézném, hogyan változott meg az úgynevezett hagyományos műveltséghez való viszonyunk. Úgy vélem, hogy a művelt ember eszménye a humanizmus idején alakult ki, ekkor született meg egy olyan *hagyománykonstrukció* – az ókori kultúra, a görög nyelv, és az ókori történelem ismerete mint eszmény –, amely a távoli múltba nyúlt vissza, és amely az úgynevezett művelt embertől elvárható tudásnak minősült. Ahogy akkoriban megfogalmazták, ebből egy másfajta arisztokrácia, a tudás arisztokráciája jött létre, amely nem volt egyenlő a született előkelőséggel. Az évszázadok során természetesen jelentősen megváltozott ennek a műveltségnek a tartalma, de maga az eszmény hosszú ideig fennmaradt. Véleményem szerint a műveltség funkciója az értékek közvetítése volt, vagy másképp megfogalmazva, a jellem megszilárdítása, ami egyúttal az iskoláztatás célját is jelentette. Vagyis a kora újkorban megjelenő erőteljesebb iskoláztatás tartalmilag a mindenkori műveltségesezményen alapult. Azt igyekeztek közvetíteni az iskolákban, amit akkor a művelt embertől elvártak. Kezdetben az antik hagyomány dominált, ezzel párhuzamosan a Biblián alapuló keresztény műveltség, amely aztán az évszázadok során tovább bővült, alakult.

Jelentős változások a 20. század második felében következtek be ezen a téren. Nagyon leegyszerűsítve úgy fogalmaznám meg, hogy ekkortájt maga a műveltség fogalma problematikussá vált. Tehát nem egyszerűen a tartalma alakult át, hanem egyre inkább felmerült az a kérdés, hogy a kor emberének szüksége van-e erre a fajta műveltségre. A 16. századtól kezdődően magától értetődő volt, hogy azok az emberek tudtak sikeresen boldogulni a világban, akiknek határozott, erőteljes értékrendjük volt, és ezt a változó körülmények között mindig következetesen tudták képviselni. A mai világban úgy tűnik, hogy sokkal inkább a másokhoz, a külvilághoz való alkalmazkodás a sikeresség biztosítéka. Ennek negatív oldala, hogy az ember így befolyásolhatóbbá, kiszolgáltatottabbá válik a mindenkori trendeknek. Pozitívum viszont, hogy a ma sikeres embere sokkal nyitottabb, empátikusabb, szemben a felvilágosodás sikeres emberével, aki határozottan képviselt egy értékrendet, és ezért nem engedhette meg magának azt, hogy együtt érezzen azokkal, akik másképpen gondolkodnak.

Ezzel összefüggésben mondhatjuk, hogy az iskola intézménye manapság nehéz helyzetbe kerül. A közoktatás, az iskola alapvető identitását mindig is az adta, hogy egy olyan műveltséggé konstruált hagyományt közvetít, amely az életben való helytálláshoz szükséges. Amikor nem erre, vagy már nem csak erre van szükség, az iskolának újra és újra legitimálnia kell magát az új helyzetben, másfajta elvárások között. A műveltség egyfajta tudásként definiálható, de van egy sor másfajta tudás, amire a hétköznapi életben szükségünk van. Épp ezért manapság gyakran merül föl az iskolával szemben az a követelmény, hogy az athéni demokrácia vagy a sumer kultúra helyett inkább olyan praktikus tudást közvetítsen, amire a mai embernek ténylegesen szüksége van, például ahhoz, hogy a pénzügyeiben el tudjon igazodni vagy egy kérvényt meg tudjon írni. Ezt egy veszélyes szembeállításnak gondolom, mert ha a hagyományos műveltség köre túlságosan visszaszorul – abban az értelemben is, hogy csak kisebb részét alkotja az iskolai tananyagnak –, a társadalomban is egyre kevesebben lesznek, akik ezzel a tudással rendelkeznek.

▶ **Hogyan viszonyulnak a kihíváshoz az iskolák? Hogyan változott a különböző korokban és társadalmi berendezkedések között a vélemény arról, milyen tudást kell az iskolának közvetítenie?**

A kora újkorban, a 16–17. században alapvetően két összetevője volt annak, amit műveltségnek neveznek: az egyik a már említett ókori hagyomány, a másik pedig a keresztény hagyomány. Jó kereszténynek lenni azt jelentette, hogy az ember ismerte valamennyire a Szentírást. Ennek a korszaknak az eszménye a középkorban a könyvek és az olvasástudás hiányában még nem merülhetett fel. Később a felvilágosodás kora a kortárs szerzők beemelésével tágitotta ezt a műveltségeszményt, tehát a művelt ember már nemcsak az ókori szerzőket, hanem az ugyanabban a században élő filozófusokat, írókat, költőket is ismerte.

A műveltségkoncepció igazi nagy változását a 19. század hozta el a nemzetállamok és a nemzeti eszme kialakulásával. A műveltség nemzeti karaktert kapott, megjelent a mai értelemben vett történelem, előtérbe került a nemzetek története, a nemzeti irodalom és mindaz, ami a nemzeti hagyományokhoz kapcsolódik. Ez ma is erőteljesen meghatározza az iskolai műveltséget, annak gerincét alkotja. A természettudományok és a technika ismerete később, a 19. század végétől, de leginkább a 20. századtól kezdett beszűrődni a műveltségkoncepcióba. Nagyon leegyszerűsítve ez az a folyamat, ahogyan kialakult a mai műveltségi kánon.

A mai világban az a kérdés, hogy ennek a műveltségnek az átadására tett kísérletek meddig tartathatóak fenn, vagy a másik oldalról nézve: szükség van-e arra, hogy az iskola erőteljesebben forduljon a praktikus dolgok felé? Természetesen bizonyos praktikus ismeretek átadása nagyon régóta jelen van az iskolai oktatásban, hiszen elkerülhetetlen, hogy a mindennapi életre is felkészítsen. Az is nagyon fontos, hogy a műveltség nem egyenlő a lexikális tudással, hanem annak alkalmazása, hasznosulása a lényeges. Ez tulajdonképpen két területen érvényesülhet leginkább: az egyik maga az olvasás, amikor az előzetes ismereteink segítségével be tudjuk fogadni, értelmezni tudjuk az új szövegeket. A másik terület a beszélgetés, amikor a kommunikáció, a különféle diskurzusok, az érvelés vagy a meggyőzési szándék során az ember fölhasznál olyan ismereteket, amelyek a műveltségéből származnak, és a művelt beszélgetés a másik fél részéről ennek megértésén alapul. Alapvetően egy konzervatív álláspontot képviselek a kérdésben, amikor azt gondolom, hogy óriási szerepe lehetne a hagyományos műveltség megőrzésének a mai világban. Ahhoz azonban, hogy ez továbbra is hatékony maradjon, nagyon sok mindennek meg kellene változnia.

▶ **Milyen szükséges változásokra gondol?**

Először is azt az ellentmondást kellene leküzdeni, hogy a gyerekek hétköznapi élete nem igazolja vissza azt, hogy erre a tudásra, erre a hagyományos műveltségre szükség lenne. Hidakat építeni volna érdemes, vagyis azt megnézni, hogy miképp lehet a fiatalokat ráébreszteni arra, hogy ezek a történetek

róluk szólnak, hogyan tudjuk összekapcsolni a praktikus használattal azt a tudást, amelyet közvetíteni akarunk. Ennek viszont az a további feltétele, hogy a gyerekek kultúrája is megjelenjen az iskolában. Ne úgy tekintünk rájuk, mint akiknek semmiféle tudásuk nincsen. A gyerekek világa nagyon más, mint az iskolai tananyag, de csak akkor valósulhat meg a találkozás, ha ők ezt be tudják vinni a tanórára, ha bármilyen megélt élményükről beszélhetnek az iskolában, az őket foglalkoztató tömegkultúrától kezdve, az interneten át a könnyűzenéig. Azt gondolom, hogy amire szükség lenne, az részben tartalmi, részben nagyon erősen módszertani megújulás, aminek az egyik legfőbb célja éppen a hagyományos műveltség védelme, nem pedig kiséprűzése az iskolából.

► **Ebben a koncepcióban tehát a praktikus, hasznosítható tudás bázisát, annak kiépülését támogatnánk a hagyományos műveltség átadása?**

Pontosan, és így elérkeztünk ahhoz a kérdéshez, hogy mi értelme lehet most, a 21. században a hagyományos műveltségnek. A jellemformálásnak és értékközvetítésnek, amely évszázadokon keresztül meghatározta a fókuszokat ebben a formában már valószínűleg nincs tere, mert nagyon idegen attól a világtól, amiben a gyerekek élnek. Az én nagyon leegyszerűsített koncepciómban három dologra helyezném a hangsúlyt.

1. Egyrésztől az iskola által közvetíteni kívánt műveltség lényege, hogy a dolgok mögé lássunk. Ne csak a felszínt nézzük – vagy számítógépes kifejezéssel élve, ne csak felhasználói ismeretekkel rendelkezünk –, hanem azt is értsük, hogy miért történnek a dolgok. Az okok keresése az egyik alapgondolata az iskolai tananyagnak, ha ez nincs, akkor kiszolgáltatottá válunk mindenféle manipulációs hatásnak, és mind társadalmi, mind technikai téren lemondunk arról, hogy a dolgok működési módjáról használható tudásunk legyen. Kedvenc példám erre az a gyerekkori emlék, hogy ha elromlott a televíziónk, édesapám, a maga laikus technikai tudásával átmenetileg mindig megjavította. A mai televíziók estében ez már nem fordulhat elő, de a számítógép is jó példa erre. Úgy kezeljük kicsit, mint egy fekete dobozt: általában fogalmunk sincs, hogy valójában mi van belül, mert már annyira elválik ettől az, ami számomra felhasználóként, a monitor előtt ülve történik. Mindez kialakít egy olyan attitűdöt, hogy mindez már nem is érdekel. Ha kora gyerekkortól kezdve az ember nem használ bizonyos képességeket, akkor azokat mással kompenzálja, megtanul másképpen élni. Úgy gondolom, így van ez az oknyomozással is: ha az embert már a kezdetektől nem érdeklik az okok, a mélyebb összefüggések, akkor ez a fajta felderítő, gondolkodó, problémamegoldó képessége elsorvad, ami tragikusnak mondható. Mivel ez a jelenség véleményem szerint összefügg a műveltséghiánnyal, ez az egyik olyan ok, amiért érdemes ma is hagyományos műveltséget tanítani.
2. A másik fontos gondolat alapja, hogy a műveltség gyakran történetekből áll, elsősorban történelmi és irodalmi történetekből. A történetek a saját életünkben is nagyon fontos szerepet játszanak: amikor máshonnan hallott elbeszélések, élmények mintájára képzeljük el, formáljuk meg a magunk életét, vagy amikor egy cselekvés vagy egy folyamat feldolgozása közben magunknak meséljük el történetként a megélt dolgokat. A mai ember esetében ezek a hétköznapi életünkben működő, észrevétlenül ható történetek alapvetően a médiából, filmekből, könyvekből, és mások által elmesélt történetekből állnak össze. A hagyománynak azért lehet itt óriási – akár felforgató – szerepe, mert más típusú történetekről, más kultúrákról, másképp gondolkodásról szól, mint ami körülvesz minket, megmutatja, hogy nem csak az lehet a *normális*, amit mi a jelenben látunk és tapasztalunk. Ha ezt valahogy közel tudjuk hozni a gyerekekhez, annak óriási hatása lehet arra, hogy nyitottan, alternatívákban tudjanak gondolkodni.
3. A harmadik gondolatom – ami talán először szokott az embernek eszébe jutni a műveltségről – az, hogy a műveltség mindig egy közösség közös műveltsége is egyben. A mai világban alapvetően nemzeti közösségekben gondolkodunk, tartalmát tekintve az iskolában tanultak is egy nemzeti

műveltséghez kapcsolódnak, aminek komoly szerepe van abban, hogy megértsük egymást. Ez nem egyszerűen nyelvi kérdés, hanem a mondanivalóba szőtt utalások, metaforák stb. megértése. Ha a műveltség közvetítése nem működik hatékonyan az iskolában, akkor ez a megértés eltűnik, és ahogy manapság sokszor tapasztaljuk, a különböző csoportok között, a közös nyelv hiányában megszűnik az átjárás. Ennek következtében szegmentálódik a társadalom, érdeklődés, érdekek és értékek mentén szerveződő csoportokra oszlik. Ne feledjük azonban, hogy a demokrácia lényegét tekintve a közös ügyeinkről való kommunikáció. Egy működő demokráciában ezért alapvető lenne, hogy a nemzet különböző csoportjai, különbözőképpen gondolkodó tagjai tudjanak egymással kommunikálni.

▶ **Hogyan lehetne a diákokat motiválttá tenni a mélyebb összefüggések keresésében, hogy akarjanak, tudjanak gondolkodni, folyamatokat értelmezni, okokat keresni, a dolgok mélyére látni?**

Egyrészt oly módon – és ez gyakran elhangzik –, hogy izgalmas helyé kellene tenni az iskolát. Ennek feltétele, hogy a jelenleg hangsúlyosabb mennyiségi szemléletről egy minőségibb szemléletre térjünk át. A tananyag *leadása* úgy, hogy nem vesszük figyelembe a gyerekek befogadóképességét, az, hogy a *kerettantervek* minden rendelkezésre álló időegységhez egy központilag meghatározott tananyagegységet rendelnek, véleményem szerint demotiváló hatású. Nem segíti a műveltség kialakulását, sokkal inkább a műveletlenséget termeli újra. A motiváció ugyanis döntő jelentőségű a tanulásban. Költői képpel élve a kérdés az, hogy fel tudjuk-e lobbantani a lángot a gyerekek lelkében. Ehhez kevesebb tananyag is elég, viszont azt hatékonyan kell közvetíteni. Kezdjünk el izgalmasan foglalkozni a témákkal, kutassunk utána, beszélgessünk róla, nézzük meg több oldalról! Ez esetben valóban le kell mondani jó néhány fontos dologról, de az iskolai tanterv nem lehet a műveltségi kánon leképezése. Nem az a baj, ha nem vesszük sorra az órákon egy költő összes fontos versét, hanem az, ha ezt tesszük, és ettől elmegy a gyerek minden kedve a továbbiak olvasásától. Ha viszont sikerül felkelteni az érdeklődését, akkor lehet számítani arra, hogy ennek pozitív hatása lesz.

Mindez persze nem változtat azon, hogy a gyerekek bizonyos szempontból egyfajta burokból élnek, a tömegkultúra, az ifjúsági kultúra által kialakított térben, amelyben egyszerűen elfelejtődnek az olyan kérdések, mint a szegénység, a fogyatékkal élők problémái, az időseknek való segítségnyújtás és legfőképpen a környezeti katasztrófák hatásai. Véleményem szerint minél inkább sikerül a valódi társadalmi problémákra ráirányítani a gyerekek figyelmét, és minél jobban észreveszik, hogy nekik is lehetne teendőjük ezekkel kapcsolatban, annál inkább van esély arra, hogy a hagyományos műveltség iránt is felmerüljön az igény. Ha sikerül tudatosítani a gyerekekben azt, hogy ezek a bajok őket is érintik, akkor már nem a médiából kiolvasott életforma lesz számukra az egyetlen viszonyítási pont, hanem alternatív megoldásokat is keresni fognak. A problémahelyzettel való szembesülés hatására az oknyomozás fontossá válik, mert csak úgy lehet változtatni a bajokon, ha feltárjuk azok gyökerét.

▶ **Kinek van ebben feladata, felelőssége?**

Ezzel kapcsolatban nagyon hiszek a közösségi tevékenységben, az önkéntes munkában, mert ezen keresztül olyan szituációkba tudjuk belevinni a gyerekeket, ahol egyrészt megtapasztalják, hogy szükség van rájuk, másrészt átadható nekik az a minta, hogy hogyan lehetnek hasznos tagjai a társadalomnak. Ahhoz, hogy ez valóban sikeres és hatékony legyen, azt gondolom, hogy nagy szükség van civil szerveződésekre és arra, hogy az iskola nyitottan fogadja ezeket. Emellett többek között oktatásirányítási és továbbképzési kérdés is, hogy az iskola érzékelje azt, hogy a gyerekek iskolán kívüli, értelmes, hasznos közösségi munkában való részvétele az intézmény saját érdeke, és ne csak a kötelező tevékenység kipipálását jelentse.

Ahogy én látom, az iskola manapság nem igazán közösségi hely. Ahhoz, hogy az legyen, lehetőséget kellene biztosítani olyan döntési helyzetekre, amelyekben a gyerekek részéről közös döntések szület-

hetnek. Ez a pedagógiai gondolkodás, amely egészen a summerhilli iskola¹ koncepciójához vezethető vissza – minél több területen szabadságot biztosítani a gyerekeknek – véleményem szerint nagyon távol áll a mai iskolától.

► **Az iskola hogyan tud alkalmazkodni a vele szemben támasztott igényekhez, hogyan tud eleget tenni a változások által generált kihívásoknak? Tudott-e korábban valaha is szinkronban lenni azzal, ami a külvilágban zajlik?**

Szerintem ilyenfajta szinkronítás sohasem volt. Az iskolában tanultak korábban sem voltak teljes megfelelésben az iskola világán kívüli élettel, de mégis voltak olyan helyzetek, amikor ezek az ismeretek, a szövegértelmezések és a diskurzusok vonatkozásában használhatóak voltak, amikor egymás között olyasmiről beszélgettünk, amiről az iskolában is tanultunk. A változás, a két világ eltávolodása lassan történt. Személyes élményem, hogy ha pedagógusokkal beszélgetve azt mondom, hogy ma már a gyerekek nem diskurálnak olyasmiről, amit az iskolában tanulnak, akkor ezzel mindenki egyetért. Olyan különös és kellemes élményem ma már ritkán van, mint amikor egyszer megütötte a fületem a mellettem elsétáló gimnazisták beszélgetése a gombákról, és arról, hogy miért gondolják őket sokan növényeknek, amikor szerintük sokkal közelebb állnak az állatokhoz. Az iskolában tanultakra való reflektálás ilyen formában nem jellemző a gyerekekre, ami nagy kár.

Az természetesen reménytelen feladat, hogy az iskola folyamatos követésben legyen, és azt sem gondolom, hogy a tananyagot permanensen meg kellene újítani. Néhány ponton persze szükséges az aktualizálás, de ahogy korábban is mondtam, még inkább arról volna szó, hogy a hagyományos tananyagot leszűkítve, valamilyen részletét kiemelve, az érdeklődést, a motivációt jobban felkeltve kellene tanítani. Úgy szoktam megfogalmazni, hogy mélységelvű tananyagra lenne szükség. Egy olyan iskolát vizionálok, ahol a túlságosan erős kötöttségek helyett a tanulócsoporthoz foglalkoztató problémák, kérdések kerülhetnének előtérbe, amikhez kapcsolni tudnánk a hagyományos műveltséget képviselő tananyagot. A két világ találkozásához elsősorban arra volna szükség, hogy időnként megkérdézzük a gyerekeket arról, hogyan élnek, mi foglalkoztatja őket, és miben tudunk segíteni nekik.

► **Melyek azok az alapértékek, amelyeket Ön szerint közvetítenie kellene az iskolának?**

Alapértékek tekintetében talán csak általánosságokat lehetne megfogalmazni, a kérdés sokkal inkább az, hogy miként kellene az iskolának ezeket az értékeket közvetítenie. Ha mégis össze kellene foglalni, akkor én a *nyitottságot*, vagyis a megértés vágyát és képességét tartom a legfontosabbnak, és azt gondolom, hogy a műveltségnek is ez a legfontosabb tartalma: *nyitottá válni sokféle megközelítésre, a különböző felfogásokban látni a racionalitást*. Emellett nagyon fontos a *kritikai gondolkodás*, ami alatt azt értem, hogy nem fogadok el mindent csak azért, mert megszokott, hanem az is érdekel, hogy miért van ez így. Nem egyszerűen egy felhasználói felületnek tekintem a világot, ahol, ha nem az történik, amit egy gombnyomásra vártam, akkor vagy kétségeesek, vagy szakemberhez fordulok, hanem ehelyett *megpróbálok megérteni a jelenséget és annak okait*. A kritikai gondolkodás – ami az aktív állampolgárság szempontjából is nyilvánvalóan döntő jelentőségű – úgy vélem, nem egy képesség, nem is egyszerűen egy attitűd, hanem alapvetően ehhez is műveltség kell. Ennek kialakításában, támogatásában is óriási szerepe lenne az iskolai tudásközvetítésnek.

Ugyanígy szükséges, hogy *meg tudjam érteni magam másokkal*. Itt nemcsak egy közös műveltségről van szó, hanem arról, hogy a különböző műveltségtartalmakhoz megértő és nyitott módon viszonyulok.

¹ Az angliai Leistonban működő *Summerhilli Szabad Iskola* egy reformpedagógiai kezdeményezés. Az iskolában a kezdetektől fogva nem volt kötelező az órák látogatása, és az intézményben egy széles jogkörű közös tanár-diák önkormányzat működik. Az iskola az 1960-as években vált híressé az USA-ban és Nyugat-Németországban az alapító, A. S. NEILL *Summerhill – a radical approach to child rearing* című könyve nyomán. www.summerhillschool.co.uk



Ott, ahol különböző kultúrák, különböző gondolkodású emberek élnek egymás mellett, egy demokratikus társadalomban nem az a megfelelő viszony, hogy bezárkózom a saját kis világomba azokkal az emberekkel együtt, akik hasonlóan gondolkoznak, mint én, hanem sokkal inkább az, hogy megpróbálom megérteni a másképpen élőket, gondolkozókat. Érdekes jelenség, hogy a jelenlegi internetes kultúra – például a Facebook mint közösségi felület – ennek furcsa módon ellentmond azzal, hogy szegmentált. Vagyis annak ellenére, hogy azt gondolhatjuk, ez egy olyan közösségi hely, egy olyan hálózat, ahol mindenkit el lehet érni, valójában csak azokkal a felhasználókkal keressük itt is a kapcsolatot, akik hasonlóan gondolkoznak az ismerősi körünkben. Azokat a cikkeket olvassuk el, amiket az ismerőseink megosztanak, és mivel bennük megbízunk, ez egy jelentős szűrőfunkciót lát el az információkövetésben. Így szinte láthatatlanná válik a világnak az a része, akik mások, mint mi, akik más szűrőket használnak.

Úgy tűnik, a mai iskola nagyon kevésbé képes arra, hogy ezt a két alapértéket: a nyitottságot és a megértést közvetítse. És miért? Röviden azt lehetne válaszolni erre: azért, mert lemondott arról, hogy neveljen. Nevelni csak úgy lehet, ha személyiség áll szemben személyiséggel, szabad ember szabad emberrel. Az iskola – ma sokkal inkább, mint valaha – bürokratikus szerepekből épül föl. A történelemórán a gyerek csak annyiban érdekes, hogy tudja-e a linzi békét vagy nem, a tanár pedig csak annyiban, hogy enyhén osztályoz vagy szigorúan. Egyszerűsítek, nyilván, de ez a lényeg. Az, hogy ők valódi hús-vér emberek, az eltűnik a szerepek diktálta jelmezek mögött, és ez lehetetlenné teszi a kultúra átörökítését. Az iskolának tehát az lenne a feladata, hogy egyrészt megtanítsa a különböző kultúrákhoz való nyitott viszonyulásra, másrészt, hogy ellenálljon a fősodornak és azt mondja, hogy vannak olyan közös dolgok, amelyeket mindenkinek tudnia kellene.

„...a közösségek akkor tudnak jól működni, hogyha van kovászuk.”

Galambos Rita, korábban pedagógusként, jelenleg a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA)¹ stratégiai vezetőjeként számtalan olyan közösség megszületésénél bábáskodott, amelyekben a közösségi tanulás akár szervező erőként, akár a folyamat jótékony „melléktermékeként” jelent meg. Élményei, tapasztalatai alapján úgy véli, a közösségek ereje és hatása olyan forrást jelent, amelyhez bármikor visszanyúlhatunk, és amely alapjaiban határozhatja meg a tanulásunkat, másokhoz, a világhoz való hozzáállásunkat.

► **Vissza tudsz emlékezni** arra a pillanatra, amikor először érezted azt, hogy egy igazi közösségi tanulás részese vagy, és ez meghatározó élménnyé vált benned?

Igen, a legmeghatározóbb élményem ezzel kapcsolatban fiatal pályakezdő pedagógusként egy VIII. kerületi általános iskolához kötődik, ahol a '80-as évek elején franciát tanítottam. Ennek kapcsán ismerkedtem meg egy francia tanársoporttal a dél-franciaországi Nimes városából, akik a Freinet-pedagógia újító szellemiségű, innovatív módszereivel dolgoztak. A találkozás egy diákcsere lehetőségét vetette fel bennünk, aminek megszervezése akkoriban hatalmas kihívásnak számított. Ma már ez szerencsés esetben természetes módon beépül az iskolák életébe, de ennek akkori jelentőségéről már az is sokat elárul, hogy 8-9 hónapos szervezés előzte meg a '82 nyarán megvalósuló közös utazást és programot. Elképesztően nehéz folyamat indult el ezzel, népmesébe illő fordulatokkal és akadályokkal. Volt olyan kolléga, aki osztályfőnökként azt javasolta a szülőknek, hogy ne bízzák rám a gyerekeket, a kerületi hivatal illetékese Franciaország helyett a tágas Szovjetuniót ajánlotta célpontként, nem törődve azzal, hogy ott a francia nyelv kevésbé honos, de anyagi problémák is felmerültek, amiket meg kellett közösen oldanunk. Az igazgatóm és a kollégáim rosszallása ellenére, fiatal, lelkes tanárként eszembe sem jutott, hogy föladjam, annyira jó dolognak tűnt, hogy a hátrányos helyzetű tanulóimnak megmutathatom, miért érdemes a francia nyelvet elsajátítani. Pontról pontra tanultam meg azt, amit ma már tanítok is: ha van egy ügy, amiben hiszünk, és amely elsősorban nem nekem, hanem a közösségnek fontos, azért mindent meg kell tenni, hogy megvalósuljon. Emlékszem arra a pontra utazás előtt egy-két hónappal, amikor se útlevelünk, se vízumunk nem volt még, az egyik helyes tanítványom feltette a kérdést: „Rita néni, miért gördít mindenki akadályt a mi utunkba?” Azt válaszoltam, talán azért, hogy megtanuljuk majd ezt a dolgot értékelni.

A kollégák helyett a gyerekek és a szülők lettek a szövetségeseim, együtt támogattuk egymást ebben a szép és küzdelmes tanulási folyamatban. Ott tanultam meg, hogyan kell nyíltan és őszintén kommunikálni, a közösség érdekében közös döntéseket hozni, hogyan kell az eredményeket értékelni,

¹ *Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA):* A 1999-ben létrehozott közhasznú nonprofit szervezet küldetése, hogy lehetőséget biztosítson a fiatalok számára a demokratikus értékek és a hozzájuk kapcsolódó magatartásformák tapasztalatai útján történő elsajátítására, ehhez kapcsolódóan a fiatalok állampolgári készségeinek fejlesztésére a közösségi tanulás segítségével. További információ: www.i-dia.org



és hogy mit is jelent az, amit ma projektmenedzsmentnek hívunk. Nem volt ez akkor tudatos, ösztönösen kísértem a folyamatot az összes szereplő intenzív bevonásával, fontos volt, hogy egymást segítsük, hogy mindenki beleadja a tudását.

A projekt sikeres megvalósulása után az is nagyon izgalmas volt, amikor hazatérésünk után – tele élményekkel – közösen kitaláltuk, hogy készítünk a gyerekekkel egy kiállítást, amire meghívjuk a szülőket, a tanárokat. Egy gesztus volt ez a részünkről, a folyamat szép megkoronázása, amikor a lepusztult józsefvárosi iskola egyik még kopottabb termébe egy kis Franciaországot varázsoltunk. Ma már azt gondolom, hogy a közösségi tanulás nem is történhet másképp. Akkori tanítványaim közül még évek múlva is sokan megtaláltak azzal, hogy nehézségekbe ütközve később is mindig előjött a közös élmény, és annak megerősítése, hogy soha nem szabad föladni, hiszen „akkor sem adtuk föl”.

▶ **Ma, amikor a közösségi tanulás támogatása a hivatásoddá vált, mit mondasz másoknak, mit jelent ennek részesévé válni a pedagógusok, a diákok szempontjából?**

Nagyon fontos annak megértése, hogy miért, mitől is jó ez? Amikor a közösségi tanulásról és a közösségi szolgálatról beszélgetek a tanárokkal, az egyik fontos érv, amire felkapják a fejüket az, hogy sajnos a mai iskola nagyon szűk mezsgyén kommunikál a gyerekekkel. Csak egy keskeny metasztetet lát belőlük, és ennek következtében a gyerekek is csak egy szűk területen tudják megmutatni magukat. Az iskolákra általában jellemző nagyon verbális és elitista megközelítés mellett vagy helyett a közösségi tanulási helyzetekben egészen mást is meg lehet mutatni: a *nyitottságot*, a *segítőkészséget*, a *kommunikációs készséget*, a *kreativitást*. Ezáltal olyan interakciókba tud lépni a tanár és a diák, olyan pozitív visszajelzések születnek, amelyek sokkal mélyebb élményeket tudnak nyújtani, mint amit a mindennapos iskolai rutin teremthet. Régóta tudjuk, hogy a tanulásnak nagyon fontos eleme az érzelmi elköteleződés. A közösségi tanulás egy együttműködésen alapuló folyamat, amiben a résztvevők kifejezik azt, hogy fontosak egymásnak, és hagyják, hogy a közösség tagjai hatékonyan végezzék a feladataikat a közösség érdekében.

▶ **Mitől több ez, mint az egyén tanulása egy közösségben? Hogyan tudnánk a közösségi tanulást definiálni?**

A közösségi tanulás élményszerű megértésén túl az egyik legfontosabb sajátossága az, hogy egy olyan tanulási folyamat, ahol tudjuk, hogy mi a célunk, és mit szeretnénk elérni közösen, egymást támogatva. Jellemző, hogy általában azért nem sikerül valami, mert a célok nem tisztázottak vagy a módszerek nem harmonizálnak a célokkal. A pedagógusok nincsenek könnyű helyzetben, a különböző követelményeknek való megfelelés terhe alatt végzik a munkájukat. Ám azt is látom, hogy sokszor azért nem tudják felvállalni a közösségi tanulás támogatását, mert ez számukra ismeretlen terület, nincs róla saját élményük, kívül esik a komfortzónájukon. A közösségi tanulás, a projektpedagógia, vagy minden olyan módszer, amely nem individualizált tanár-diák viszonyra épít, általában akkor hatékony, amikor az ismeretek közvetítésén túl más céljaink is vannak.



Például, a Práter utcai iskolában nyelvtanárként sokszor szembesültem azzal, hogy a gyerekek nem fogékonyak a tananyagra, viszont nagyon szívesen dolgoznak együtt, kapcsolatot teremtve egymással, és örömmel végeznek kreatív feladatokat. A gyerekek sokszor olyan helyzetekben szeretnek és tudnak jól tanulni, amit nagyon sok tanár elviselhetetlennek tart, ami mozgással, beszélgetéssel, zajjal jár. Az igazgatóm sokszor megállt az ajtó előtt, majd kérdőre vont, hogy mi folyik itt francia óra helyett? Pedig csak az történt, hogy az osztálynyi gyerekekkel újságot szerkesztettünk, az asztalokat szerkesztősegeknek neveztük ki, volt, aki rajzolt, volt, aki írt, volt, aki javított, volt, aki színezett, volt, aki sokszorosított... ez bizony zajjal járt. Valóban, nem ültek szép nyugodtan, de olyan folyamatok indultak be, amelyek például abban segítettek, hogy a kevésbé motivált vagy kevésbé sikeres gyerekek is bevonódjanak a tanulásba, és megtalálják a saját helyüket a közösségben.

Nem állítom, hogy tanulni csak ilyen közösségi folyamatokban lehet, de azt igen, hogy bizonyos

célokat csak így érhetünk el. Miért is? Mert a közösségi tanulásnak van egy távolabbi, átfogóbb célja, a gyerek számára pedig olyan tétje, amely több annál, minthogy az egyéni teljesítményére milyen jegyet kap. Sokkal inkább a közös cél fog számítani, és az, hogy a többiek elfogadják-e, hogy a közösségben tudja-e érvényesíteni az akaratát, megvalósulnak-e az elképzelései.

► Hogy látod, milyen manapság a közösségekhez való viszonyunk, milyen közösségek épülnek az ember köré, milyen változásokat látsz ebben a korábbiakhoz képest?

Manapság sokféle deficitel szembesülünk a környezetünkben, amelyek közül az egyik éppen a közösségdeficit. Azt látjuk a mai fiatalok körében, hogy óriási az igény közösségek építésére, létrehozására, de ez nem megy magától. Korábban, a mi fiatalságunk idején adottak voltak bizonyos keretek ahhoz, hogy a fiatalok többé-kevésbé biztonságos környezetben, valami közös tevékenységen keresztül összecsiszolódjanak. Most azt látom, hogy az iskolákban – ahol a család után a legtöbb időt tölti a gyerek – nincsenek, vagy csak most kezdenek újraépülni a közösségek. Ezek az iskola által megteremtett közösségi élmények azért is lennének fontosak, mert a gyerekek ezekre alapozva tudják a maguk kis köreit továbbépíteni, saját közösségeket létrehozni. Ezekben a keretekben tanulnák meg az érdekérvényesítés, az együttműködés módjait, a célok kitűzését, azok újratervezését, és így tovább.

Az ifjúsági önkéntesség vagy a közösségi szolgálat kapcsán azt látom, hogy ezek a fajta kisebb közösségek, ha csak rövid időre is, de képesek megszületni és felépülni. A közös cél és az ezért való tenni akarás együttesen olyan szövetet alkotnak, amelyek öt vagy húsz évvel később is meghatározóak lesznek a résztvevők életében. Olyan élő, emberi kapcsolatok jönnek létre, amelyek működőképeseek, amelyekhez bármikor vissza lehet nyúlni és ezekből tovább építkezni, akikkel fél szóból is értjük egymást. Ilyen közösségi élménye a mai gyerekeknek, úgy gondolom, kevés van. Pedig a művészeti tevékenységek, a sport vagy az önkéntesség mind nagyszerű lehetőség arra, hogy a társadalmi különbségektől vagy a családok szociokulturális háttérétől elvonatkoztatva, a gyerekek együtt tudjanak munkálkodni, hogy felnőve sokkal érzékenyebbek és nyitottabbak legyenek egymás problémáira. Azok a gyerekek,

akik ebből valamilyen oknál fogva kiszorulnak, és az iskolában is leginkább a kirekesztést, a marginalizálódást élik meg, sajnos ezt fogják tovább reprodukálni. Hazai viszonylatban nagyon komoly feladataink vannak e téren, egyrészt, hogy sokkal tudatosabban gondolkodjunk a kérdésről, másrészt, hogy teremtsünk minél több olyan helyzetet, amely segíti egymás elfogadását, a szakadékok csökkentését.

▶ **Van úgy, hogy egy közösséget mesterségesen hozunk létre, behívva a körbe a tagokat, és van, hogy önkéntes alapon, alulról szerveződve jön létre a társulás. Lehet-e egyik a másiknál jobb a közösségi tanulás szempontjából?**

Számomra a közösség maga a csoda, amit szinte lehetetlen formalizálni és összehasonlítani. A saját tapasztalatom és mások véleménye alapján a leglényegesebb, hogy a közösségek akkor tudnak jól működni, hogyha van kövászuk. Hogy kívülről vagy belülről szerveződnek-e, hogy van-e vezetőjük vagy sem, kevésbé lényeges kérdések. A legfontosabb az, hogy legyenek keretek és választási lehetőségek. Egy tízéves, általános iskolás gyerek nagyon ritkán szervez magától közösséget, nem lehet elvárni tőle, minthogy egy olyan középiskolástól sem, aki gyerekkorában erre nem kapott jó mintát. Úgy vélem, nekünk felnőtteknek, nevelőknek, szülőknek a dolgunk az, hogy a közösségekhez különböző formákat és alternatívákat nyújtsunk. Amikor a '80-as években tanítani kezdtem, még ún. klubnapközi rendszer volt, ahol a gyerekek délután öt-hatféle dolog közül választhattak. Ha ezekben a kis csoportokban pedagógiaiilag megalapozott munka folyt, akkor abban a közös téma – mint például a színjátszás, iskolaújság-készítés – mentén valódi közösségek jöttek létre. Ez jó esetben ma is így történik. Azt gondolom, hogy mindenekelőtt mintát kell tudni mutatni, a közösség útjának egyengetése, segítése csak a következő lépés.

Amiről beszélünk, az megint csak maga a *közösségi tanulási folyamat*, amiben a közösség tagjai és segítői is jelen vannak, és egyformán teret adnak egymásnak. A korábban említett értékekhez itt nagyon fontos felvennünk egy újabbat: a *szabadságnak*, mint értéknek az elfogadását. Ez a közösségi tanulás folyamatában részt vevők bizonyos keretek között biztosított személyes szabadságát jelenti: a döntési jogot és szabadságot, jogot a megszólalásra, a véleményalkotásra, a konstruktív kritikára. Tulajdonképpen ez nem más, mint a demokrácia tanulósa.

▶ **Egy közösséghez tartozás egyben azt is jelenti, hogy képesek leszünk mi is a közösségért tenni valamit? Hol a helye, mi a feladata ebben az iskolának, az iskolai közösségeknek?**

Úgy vélem, ez is egy tanulási folyamat. Manapság már nem annyira evidens, hogy egy adott, kisebb-nagyobb közösségben mi a feladatunk, pedig számos olyan dolgunk van a világban, ami túlmutat azon, hogy iskolába járunk vagy dolgozunk. Azt gondolom, hogy mint sok minden másra, erre is lehet és szükséges nevelni a gyerekeket. Fontos, hogy tisztában legyenek a jogaikkal, de egyúttal úgy szocializálódjanak, hogy tisztában legyenek a kötelezettségeikkel is, ami nem csak a tanulásról szól. Fontos, hogy a társadalmi szolidaritás vagy a szociális érzékenység hogyan jelenik meg az iskola életében, közösségeiben. Fontos, hogy mennyire tudatosul mindez a diákokban: mi a teendő, ha egy osztálytárs beteg, és hiányzik a leckéje, hogyan segíthetnek az iskolába járó mozgássérült gyerekek, vagy mit kell tenniük, ha szemét van a földön, hogy csak néhány példát említek. Az, ahogy erre rávezetjük őket, egy hosszú nevelési folyamat.

A cél az, hogy a gyerek megtalálja a számára testhezillő feladatot, azt a keretet, amiben ki tud lépni a saját köréből, és nemcsak önmagáért, hanem másokért is képes legyen, sőt, akarjon is tenni valamit. A segíteni akarás nem feltétlenül velünk született adottság, ráadásul a gyerekek nagyon különböző háttérrel érkeznek az iskolába, de egész kicsi kortól lehet és kell is őket a környezeti tudatosságra, a szociális érzékenységre, a problémákra való nyitottságra, a problémák megoldásának szándékára nevelni. Jó esetben egy osztály közösségét nem önmaguk sikeréért küzdő gyerekek alkotják, hanem olyanok, akik közösen együttműködnek bizonyos feladatokon, bizonyos célok eléréseért. A gyerekek

között kötődések alakulnak ki, és ahol figyelnek egymásra, ott előbb-utóbb a magukkal hozott családi vagy egyéni problémáik is láthatóvá válnak és kérdéseket szülnek. Viszont ahhoz, hogy ezeket közösen feldolgozzuk, helyükre tegyük, tudatos nevelői koncepcióra van szükség.

► **A DIA küldetése közé tartozik a fiatalok aktív állampolgári részvételének támogatása. Tudnál mondani arra egy példát, hogy miről szól az aktív állampolgárság a mindennapokban és miért fontos?**

Egy filmélményemet említeném, amely a számtalan angol, családos barátom miatt számomra közel álló példával szolgált: a film az egyik legelitebb, több évszázada működő angol bentlakásos iskoláról, a Canterbury King's Schoolról szólt, amiben az iskolai közösségi életet is bemutatták. Nagyon megfogott az egyik jelenete, amely egy megemlékezés megszervezéséről szólt, az iskola egyik diákjának halála kapcsán. Az egyik iskolai „ház” 16-18 évesekből álló küldöttsége a házfőnöknél kezdeményezte, hogy a családdal közösen tartsanak szertartást vagy megemlékezést a Canterbury Székesegyházban, a társukra emlékezve. Azt gondolom, hogy a közösségi tevékenység itt kezdődik, amikor néhány diák elkezd közösen gondolkodni valamin, aztán keresnek olyan felnőtteket, akik őket ebben támogatni tudják. Ahogy Vekerdy Tamás² mondja: minden gyerek nyitott a világra, de ha egészen kicsi korban a szülők nem válaszolnak megfelelő módon a kérdéseikre, akkor előbb-utóbb le fog szokni arról, hogy kérdezzen. A közösségi tanulással pontosan ez történik. A gyerekekben ösztönösen benne van, hogy szeretnének gesztusokat tenni másokért. Ha ebben nem kapnak tőlünk megerősítést, támogatást, akkor le fognak szokni róla.

► **Hogyan tudnak ebben a pedagógusok leginkább segíteni?**

Nekünk, tanároknak is éppen arra lenne szükségünk, hogy nyitottak legyünk a világra, a gyerekekre, a kollégákra, és mindenre, ami minket körülvesz. L. Ritók Nóra³ egyik írásában azokról a mélyszegénységben élő, mosolygós szemű gyerekekről mesél, akiket a velük való foglalkozások során nyitottságra, odaadásra, tanulásra tudnak bírni. Egyetértek azzal, hogy ez csak mosolygós szemű tanárokkal megy. Ha én pedagógusként nyitott és motivált vagyok a megoldások keresésében, ha érdekel az, amivel foglalkozom, és fontos, hogy a rám bízott gyereket eljuttassam egyik ponttól a másikig, akkor előbb-utóbb a gyerek bevonódik ebbe a folyamatba. Ehhez kapcsolódó érték a *bizalom*, a másik ember fejlődésébe való hitem. Hogy a kudarcokra, a nehézségekre, a sikertelenségre – amivel a pedagógusi pályán nap mint nap találkozhatunk – ne mint megmásíthatatlan dolgokra, hanem mint tanulási lehetőségekre tekintünk. Ugyanígy, ha a gyerek valamit nem tud, legyen lehetősége a korrigálásra, a továbblépésre. Fontos, hogy tanárként is izgalmas folyamatnak éljem meg a tanulást, a tanítást, ne pedig kényszerpályának. Mindig van arra lehetőség, hogy valamit megváltoztassunk, hogy innovatívak legyünk. Ez a szemlélet alapot adhat arra, hogy felszabaduljunk a sokféle kényszer alól, és azokat is fel tudjuk szabadítani, akik részt vesznek ebben a folyamatban.

Az elmúlt évek magyarországi demokráciakutatásai, például a Csákö Mihály vezetésével⁴ megvalósított kutatások vagy a Political Capital 2013-as kutatásai mind azt mutatják, hogy a fiatalok nem kap-

² VEKERDY Tamással készült korábbi interjúinkat lásd: *Alma a fán – Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről* (2010); *Alma a fán – A tanulás támogatása* (2012) című kötetekben. Elérési útvonal: www.tka.hu » Könyvtár

³ L. RITÓK Nóra, pedagógus, az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény igazgatója. Az alapítvány fókuszában a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek művészeti oktatása, vizuális nevelése és a tehetséggondozás áll. Az Igazgyöngy Alapítványról bővebben itt tájékozódhat: www.igazgyongy-alapitvany.hu

⁴ A kutatást az ELTE TáTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem Szociológia Tanszéke, valamint a székesfehérvári Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet közreműködésével végezték 2005-ben és 2008-ban, középiskolások körében. További információ a kutatásról: www.oitk.tatkt.elte.hu

nak pozitív megerősítést a demokratikus értékekben, azok érvényesítésében. A kutatásokból kiderül, hogy a gyerekeknek a tekintélyelvűség sokkal fontosabb, mint a szolidaritás. Az emberi jogok sokkal kevésbé fontosak, mint egy sor más érték. Ebből máris következik a kérdés, hogy mire szocializálódnak a fiatalok az iskolában? Túlnyomórészt még mindig az a mérvadó modell, hogy a tanár minden dolgok tudója, a tudás letéteményese. Sajnos csak kevés esetben látjuk azt a fajta demokratikus működést, amit a közösségi tanulás feltételez, ahol a párhuzamos viszonyok, az együttműködve tanulás a meghatározók. Emellett azt gondolom, hogy nem elég, ha a diák a demokratikus intézményrendszer működéséről elméletben megtanul bizonyos dolgokat. Ezek az értékek akkor tudnak a sajátjává válni, ha egyúttal az iskolai, pedagógiai kultúra és gyakorlat részévé is válnak, vagyis konzisztensnek kell lenni a mindennapokban is.

▶ Milyen programokon keresztül látjátok ezt megvalósíthatónak?

Hosszú éveig dolgoztunk annak érdekében, hogy a fiatalok öntevékeny, önkéntes csoportjai ki próbálhassák a közösségi tanulást, a közösségi szolgálatot segítő technikákat. A *KöZöD!*⁵ elnevezésű országos programunknak az volt a lényege, hogy az ország minden pontján, a legkülönbözőbb településeken a fiatalokat inspiráljuk arra, hogy ők próbáljanak meg kisebb helyi problémákat önkéntesen megoldani. A *KöZöD! Önkéntes fiatalok napja* elnevezésű kampányunkat hét éven keresztül hirdettük meg, amelynek során képzéseket is tartottunk a programban részt vevő koordinátoroknak, pedagógusoknak, ifjúsági szakembereknek, szociális munkásoknak. A legsikeresebb évünkben 32 ezer fiatal regisztrált az országos hálózatunkba. Úgy gondoljuk, hogy ez a program – amiről sajnos ma már csak múlt időben beszélhetünk – nagyon sokat tett azért, hogy ma Magyarországon, a fiatalok körében nem ismeretlen, távoli fogalom az önkéntesség. Tegyük hozzá, hogy ezekből a csoportokból nagyon sok településen valódi közösségek jöttek létre, az önkéntes fiatalok később valódi közösségteremtő emberré váltak, ami óriási eredmény.

A másik programunkat a vitakultúra fejlesztése céljából indítottuk⁶. Az alapját az adta, hogy azt vetjük észre, nagyon nehéz csoportban dolgozni, együttműködni, közös döntéseket hozni, ha nem tudunk egymással beszélni, nem tudunk érvelni, kulturáltan vitatkozni. Sajnos az iskola mindennapjaiban a kulturált vita, akár mint tanórai, akár mint tanórán kívüli módszer, nagyon kevésbé van jelen. A vitakultúra fejlesztésének sok ága van, a formális vita, a vitaverseny, a változatos módszereket megmutató vitaklubok, a közösségi vita vagy akár azok a programjaink, ahol helyi – jellemzően szakközépiskolák, vagy szakmunkásképzők – fiatalokat hozunk össze a helyi döntéshozókkal. Azért is tartjuk fontosnak a programot, mert ezekben a vitaklubokban pontosan ugyanazt tanulják a gyerekek, mint egy önkéntes tevékenység kapcsán, nevezetesen hogyan tudunk agresszió- és feszültségmentesen együttműködni.

▶ A harmadik nagy programotok, a sokáig önkéntes alapon működő iskolai közösségi szolgálat⁷ ma már kötelező elemként van jelen a középiskolák életében. Hogy látod, mennyiben jelentett ez változást?

Ez a program akkor működik igazán jól, hogyha a gyerekeknek döntési, választási lehetősége van. A közösségi szolgálat kötelező jellege ebből a szempontból nem kedvező, mert így a tanárnak már nincs a kezében az a gyengéd, bevonó, motiváló eszköz, ami a sikeres programok egyik alapfeltéte-

⁵ A programról bővebben itt tájékozódhat: www.kozod.hu

⁶ A 3D programról bővebben itt tájékozódhat: www.3d.i-dia.org

⁷ 2012/13-as tanévtől az érettségi bizonyítvány kiadásának feltételeként bevezetett kötelező 50 órás iskolai közösségi szolgálatról (IKSZ) a Köznevelési tv. 6. § (4) bek. rendelkezik. További információ: www.iksz.i-dia.org, illetve www.kozossegi.ofi.hu



le lenne. A valódi szolgálat nem itt indul, hiszen nem lehet egyik napról a másikra társadalmilag érzékennyé válni. Már az óvodának, az iskolának is erre kellene szocializálnia.

Nehézséget jelent, hogy sok pedagógus úgy érzi, nincs módszertani eszköztára ahhoz, hogy a közösségi szolgálat közben felmerülő társadalmi kérdéseket a csoporttal érdemben megbeszéljék. Sok szaktanár gondolja azt – és tegyük hozzá, sajnos valószínűleg jogosan –, hogy erre nem készítették fel, nincsenek ilyen készségei, technikái, vagy nem voltak olyan élményei, amelyekből ezekben a helyzetekben meríteni tudna. Ha ezekkel a hiányosságokkal küzd, ha fél tőle, akkor nem is tudja támogatni a gyerekeket ebben a folyamatban. Épp ezért ezen a területen a programjainkkal kevésbé a fiatalokra, mint inkább a pedagógusokra fókuszálunk, mert időközben rájöttünk, hogy valódi, hosszú távú és fenntartható hatást akkor tudunk elérni, ha a tanárokat segítjük a módszerek

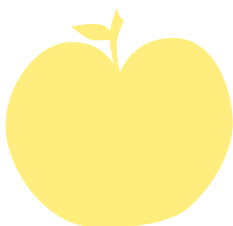
elsajátításában. További probléma lehet a pedagógusok részéről az a félelem, hogy mit fog szólni az osztály a kezdeményezéshez. Az első meglepődés után általában kiderül, a gyerekek tele vannak ötletekkel, tervekkel. Jó hír, hogy a gyerekek sokkal inkább vágnak ezekre a lehetőségekre és alkalmasabban is rá, mint amennyire mi azt gondolnánk.

A pedagógus-továbbképzéseken mi most pontosan azzal foglalkozunk, hogy mindezek ellenére vagy mindezekkel együtt biztosítsuk a fontosnak tartott pedagógiai célok elérését. A mi értelmezésünkben a közösségi szolgálat egy olyan pedagógiai eszköz, amely jól előkészített keretek között mindannak a fejlesztésére, megvalósítására alkalmas, amiről eddig a közösségi tanulás, az önkéntesség, az állampolgári aktivitás kapcsán beszéltünk. A közösségi szolgálat megvalósítása során az egyik legfontosabb pedagógiai cél egyfajta társadalmi érzékenység, szolidaritás, nyitottság fejlesztése. Ezen keresztül visszajutunk a kiindulóponthoz, a közösségi tanulás megvalósításához, ahogy azt a terminológia átültetésének folyamata is mutatja: a *community service* fogalmát évekkel ezelőtt *közösségi szolgálatból való tanulásként* használtuk, és csak később fordítottuk közösségi tanulásnak, ami, úgy gondoljuk, egy tágabb kategóriát jelöl. Ez csak úgy tud működni, hogyha az iskola kellőképpen nyitott arra, hogy megtalálja azokat a tevékenységeket, amiket keretként, lehetőségként felajánl a gyerekeknek. Mint minden tapasztalati tanulási folyamatban, nem elhanyagolható a diákok kellő felkészítése, amelynek során a gyerekek pontos képet kapnak arról, hogy mi fog történni, mi az a probléma, amit ott meg fognak oldani, és nem utolsó sorban, hogy nekik mi lesz ebben a szerepük, mi lesz a motivációjuk. Nagyon fontos, hogy az iskolának legyen egy víziója, egy saját értelmezése, koncepciója a közösségi szolgálatról. Egy jó programstruktúra kialakításához az iskolavezetés és a pedagógusok, de adott esetben a civil és más partnerszervezetek, valamint a szülők együttműködése is szükséges.

► Ha magunkba tekintünk, melyek azok a legfontosabb kulcsszavak, alapértékek, amelyek a pozitív változás mozgatórugói lehetnek?

Nem fogok meglepetést okozni. Azokra az alapértékekre kell gondolni, amelyek a pedagógust mozgatórúgják, motiválják akkor, amikor tudatosan megtervezi, vagy nem tudatosan, de megéli és támogatja a tanulási folyamatot. Az alapértékek közé tartozik az együttműködés, a másik ember tisztelete,

vagyis mindaz, amit a diákról gondolk. Ha úgy gondolkozunk a gyerekről, mint egy olyan személyiségről, aki eleve nyitottan születik, akit minden érdekel és minden formál, ami a világon van, akkor nem azt mondjuk, hogy „ezt a kölköt úgyse érdekli semmi”, hanem azt kérdezzük, hogy én mit rontottam el, hogy nem érdekli, hogyan találhatnám meg hozzá az utat. Celestin Freinet⁸, aki számomra az egyik legmeghatározóbb inspirációs forrás a tanításban, azt mondta, hogy a gyerekek nem a motivációját kell megteremteni, mert eredendően azzal születik. A kérdés az, hogy ezt ébren tartjuk-e? Vajon mit gondolunk arról, hogy a gyerek képes-e a fejlődésre? Nagyon fontos további alapérték a tanári szerep, az erről való felfogásunk: nem mindegy, hogy a megmondó szerepbe helyezkedem bele, vagy inkább a folyamat segítője, facilitátora vagyok. Jó, ha behozzuk azt a gondolatot is, hogy nem minden dolgok tudója a pedagógus. Ebben a hihetetlenül felgyorsult világban, a ránk ömlő információáradat közepette fontos lenne, hogy elismerjük azt, hogy ebben mi – a tanár, diák, és a szülő is – közösen küzdünk. Ha elismerjük, hogy nem tudunk mindennel egyedül megbirkózni, és elfogadjuk, hogy miben vagyunk mások és másképp jók, akkor letehetjük végre a terhet és tanulhatunk egymástól, egymásról. Itt kezdődhet el a közösségi tanulás.



⁸ Celestine FREINET (1896–1966), francia reformpedagógus, a *munkaiskola* mozgalomának nagyhatású képviselője, akinek sajátos ötvözetű pedagógiája a világ számos országában – így nálunk is – meghonosodott. Freinet pedagógiájának legfontosabb jellemzői: 1) A „kísérletező tapogatózás”, 2) A szabad önkifejezés. 3) A tartalmas közösségi élet. (In: PUKÁNSZKY-NÉMETH: *Neveléstörténet*, 10.3. www.magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.html)

KONSTRUKTÍV TANULÁSELMÉLET, TANULÁSI EREDMÉNYEK MÉRÉSE

Interjú Nahalka Istvánnal

„A tanulók maguk konstruálják meg a saját tudásukat.”

Napjaink sokféle változásának eredményeképp mást gondolunk hasznos tudásnak, mint akár ötven évvel ezelőtt. A társadalmi, gazdasági, kulturális átalakulások a pedagógia világát sem hagyják érintetlenül, új kutatások, és ebből következően új felfogások születnek, amelyek más nézőpontból szemlélik a tanulást és az ezt szolgáló tevékenységrendszert. A konstruktív tanuláselmélet arra az előzetes tudásra épít, amelynek kialakulása már magzatkorban megkezdődik, és amihez folyamatosan új ismereteket kapcsol a tanuló. Hogyan építsen a pedagógus erre az előzetes tudásra? Miként viszonyuljon a tanulók különböző szintű előzetes ismereteihez? Hogyan válhatunk a fogalmi váltások megélésén keresztül nyitottá az egész életen át tartó tanulásra? Nahalka István oktatáskutatóval, a konstruktív pedagógia legismertebb hazai szakértőjével beszélgettünk.

► **Hogyan változott** a tanulásról alkotott felfogás és tudás, ha egy évszázadnyi, vagy ha csak egy évtizedes periódusra tekintünk vissza? Bizonyára más trendek jellemzők a 20. és a 21. századra.

Az biztos, hogy a pedagógia ma egy csendes forradalmat él át ebből a szempontból. Legfeljebb a szűkebb szakmai körökben kelt néha izgalmat egy-egy új eredmény vagy új elmélet, amely más megvilágításba helyezi a dolgokat.

Egy jó százéves idősíkon nézve azonban valóban azonosítható egy lényeges változás az iskolai tanítás, tanulás folyamatával kapcsolatos megnyilvánulásokban, a pedagógiai szakszövegekben, ugyanis ma erősen jelen van egy új fogalom, ami szinte rátelepszik erre a diskurzusra. Ez a kompetencia, kompetenciafejlesztés¹ fogalma. De említhető ugyanígy az is, hogy valamilyen értelemben a tanulás került a középpontba a tanítással szemben, illetve a tanuló a pedagógussal szemben. Ezek nagyon lényeges változások, alapvető átalakulások napjainkban, de valójában már tényleg körülbelül száz éve tartanak. Mégis erősen megkérdőjelezhető, hogy a lényegret ragadjuk-e meg, ha ily módon fogalmazunk.

A kompetencia fogalmával ugyanis baj van, nincs egyértelmű definíciója. Ha azt nézzük, hogy mi az a közös rész, ami mindegyik meghatározásban vagy megközelítésben egyaránt benne van, akkor azt találjuk, hogy a kompetencia valami olyasmi, ami használható tudást jelent. És ha ebből indulnánk ki, akkor akár arra is következtethetnénk, hogy korunk iskolája felfedezte azt, hogy használható tudást kell nyújtani a gyerekeknek. Miközben minden korban minden iskola használható tudást akart adni! Így leegyszerűsítve semmitmondóvá válik a dolog, mint ahogy hasonlóan semmitmondó a tanulóköz-

¹ A kompetencia fogalmáról, a kompetenciafejlesztésről lásd bővebben: *Alma a fán – Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről* (2010), Tempus Közalapítvány, Budapest; *Kompetencia, tanulási eredmények, képzési keretrendszerek* (2009), Tempus Közalapítvány, Budapest. A kiadványok elektronikus formában elérhetők: www.tka.hu » Könyvtár



pontúság és a tanulásközpontúság is önmagában. Mi más lett volna mindig is az iskolai munka középpontjában, ha nem a tanulás és a tanuló?

Ha a felszínen maradunk az új fogalmak értelmezésével kapcsolatosan, akkor azok akár üres jelszavakká is válhatnak, ezért a változások lényegét mélyebben érdemes elemezni. Ugyanis nem arról van szó, hogy most fedeztük fel, hogy az iskolának hasznos tudást kell átadnia, hanem arról, hogy mást gondolunk a hasznos tudásról, mint régen. Ötvenhatvan évvel ezelőtt az volt a hasznos tudás, ami közvetlenül felhasználható volt a gyakorlatban, és úgy gondolták, hogy azok a tudáselemek, amelyeket a tanuló ember felnövekedve egész életén keresztül használni fog, át is adhatók az iskolában. Ma már azonban ezt nem gondoljuk így, hiszen azt sem tudjuk, hogy húsz év múlva milyen tudásra lesz szükség a különböző területeken. Sőt, még azt sem, hogy húsz év múlva milyen szakmák, milyen foglalkozások lesznek. Tehát alapvetően megváltozott

a hasznos tudás fogalma, ami az egész életen át tartó tanulás megközelítéséhez vezetett bennünket, a tanulók illetve a tanulás tekintetében pedig mást gondolunk ma arról, hogy mit helyezünk a fókuszba.

► Milyen vizsgálatok, kutatások kísérik ezt a változási folyamatot annak érdekében, hogy többet tudjunk arról, hogy mi ma a használható tudás és hogyan értelmezzük/valósítsuk meg a tanulás és tanulóközpontú pedagógiát?

Mindenekelőtt a követelmények, a társadalom elvárásai változtak meg. Ezt természetesen követték a neveléstudományi kutatások, a pszichológiai kutatások és a kapcsolódó fejlesztések, melyek reagálnak a társadalomban zajló változásokra, a mostani igényekre. Ez persze fokozatos átalakulást, egy folyamatot jelent. Lényege, hogy a társadalom elvárásai változnak meg, és ezt követi valamilyen módon a pedagógia, próbálja értelmezni, tudományos alapokra helyezni. Az egész életen át tartó tanulás gondolata a pedagógiában már negyven évvel ezelőtt is jelen volt, csak nem így mondtuk.

A változások tudományos megalapozásának egyik legfontosabb állomása a konstruktivista pedagógia² megszületése, ezelőtt mintegy harminc-negyven évvel. Elsősorban Piaget³ kezdeményezése alapján, illetve az ő gondolatait követve formálódik meg fokozatosan az, amit ma már konstruktivista pedagógiának tekintünk. Ez a felfogás gyökeresen megváltoztatja a tanulásról alkotott elképzelésünket, ugyanis azt mondja, hogy a tanulók nem átveszik a tudást valahonnan, azaz nem a tudás közvetí-

² NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron* (I.). In: *Iskolakultúra*. 1997, 7. 2. 21–33. o. (II.): 7. 3. 22–40. o. (III.): 7. 4. 21–31. o.

³ Jean PIAGET svájci pszichológus és ismeretelmélet-teoretikus. Az általa kidolgozott elméletben a fogalmak egyszerű és tapasztalathoz kötött sémákon keresztül egyre komplexebb struktúrákat alkotnak, a pszichés fejlődés a világ megismerő ábrázolásának és szemléltetésének (kognitív reprezentációjának, illetve rekonstrukciójának) folyamatos differenciálódásán keresztül valósul meg. A folyamatot az *asszimiláció* (a környezetből származó tapasztalatok már meglévő sémákba való beillesztése) és az *akkomodáció* (a sémáknak a környezethez való igazítása) egyensúlyának fokozatos megjelenése jellemzi. Piaget-nak a gyermek kognitív fejlődésére vonatkozó elképzelései nagy hatással voltak az intelligenciakutatásokra. (Forrás: *Wikipédia*).

tése az, ami a tanulási folyamatot előidézi, hanem a tanulók maguk konstruálják meg a saját tudásukat. Ebből kiindulva egy óriási új építmény születik, ami egy egészen új pedagógiát jelent.

És van egy nagyon érdekes másik tudományos háttér is, legalább százéves történeti múlttal, mely összekapcsolódik az előzővel. Hagyományosan azt tekintették – és sok helyen ez ma is jelen van – tanulási tevékenységnek, ha a tanuló memorizál vagy gyakorol. Valamikor az iskolák döntő többsége ennek megfelelően működött, ilyen jellegű tevékenységeket kínált a tanulóknak. Tulajdonképpen a reformpedagógiák megszületésétől kezdődően tárgult ki radikálisan az a tevékenységrendszer, ami a tanulást szolgálja. Ez a kitágulás leginkább azt jelenti, hogy olyan tevékenységek, amelyeket az emberek a hétköznapi életben végeznek, megjelennek az iskolában is, és ott tanulási tevékenységekké válnak. Ilyen például a munkavégzés. Valamikor fel se merült, hogy a munka tanulási tevékenység is lehet. Aztán a 20. század húszas éveiben megjelentek a munkaiskolák⁴, és azóta is izgalmas története van a munka tanulási tevékenységgé válásának. Egy másik pregnáns példa a játék, ami valamikor egyáltalán nem volt a tanulás része, ma már azonban sokkal nagyobb mértékben megjelenik a tanulási tevékenységek rendszerében. Vagy például itt van a projekt, mely lényegében a gazdasági tevékenységekben került előtérbe, majd a pedagógia felismerte, hogy ezt az iskolában is jól lehet alkalmazni. Számtalan ilyen példát lehetne még mondani, a lényegük az, hogy a pedagógusok által alkalmazott módszerek egy jó része a társadalom más területein is létező tevékenység, melyeknek kidolgozták a pedagógiai átfordítását.

Ha egy pedagógust megkérdezzük, hogy ő hogyan valósítja meg a kompetenciafejlesztést, akkor nagy valószínűséggel olyasmit fog mondani, hogy „amióta kompetenciafejlesztő órákat tartunk, azóta sokat játszunk, tevékenykedtetem a gyerekeket, projektet szervezünk, és egyáltalán, valahogy más az egész”. A folyamatok mélyére tekintve azt találjuk, hogy az iskolában ma már egy jóval gazdagabb tevékenységrendszer szolgálja a tanulást. Természetesen ez nem minden, mert külön kellene még beszélnünk a differenciálásról, a kooperatív tevékenységekről vagy az önálló tanulás fontosságával összefüggésben a tanulás tanulásáról. Vannak olyan nagyon frekvenciátalt kutatási-fejlesztési témák a pedagógiában, amelyek szorosan kötődnek a tanuláshoz és mindegyik azt mutatja, hogy valóban radikálisan megváltozott a tanulásról alkotott fogalmunk.

► Milyen kutatási alapjai vannak a konstruktív tanuláselméletnek?

Alapvetően két olyan nagy kutatási terület van, amely alapokkal szolgált a konstruktivizmus elfogadásához, adaptivitásának az értékeléséhez. Az egyik a gyermektudományi kutatásoknak a köre, a másik pedig a konstruktivista alapszemléletű programok elkészítése és kipróbálása az iskolákban, amelyek a bevélt is vizsgálják. Ezek a részben kutatásnak, részben fejlesztésnek tekinthető kísérletek fényesen alátámasztották a konstruktivizmus alapelveit.

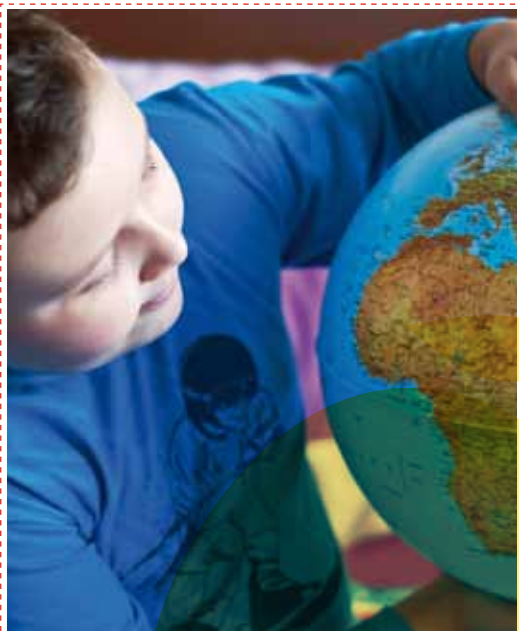
A gyermektudomány (*children science*) egy tükörfordítás, ami egy gyönyörű kifejezés a pedagógiában. A gyermektudományi kutatások azt vizsgálják, hogy milyen átfogó konceptuális rendszerekkel, naiv és nem naiv elméletekkel rendelkeznek a tanulók, amelyek alapján a világról gondolkodnak, a problémákat megoldják, kommunikálnak egymással és velünk, stb. A konstruktivizmus egyik alapfeltevése az, hogy léteznek ilyen elméletek a gyerekek fejében, amik alapján gondolkodnak, még ha ezt nem is feltétlenül tudják. Ezeket a vizsgálatokat még Piaget kezdte el, meglehetősen korán, a saját gyerekeinek megfigyelésével, felismerve azt, hogy a gyerekek milyen sajátos ideákat alkotnak a fejükben a világról. Részben Piaget kutatásai, majd a '60-as, '70-es években számos további kutatás – nagyon erős kutatási

⁴ A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában kibontakozó sokszínű mozgalom, amely az új pedagógiai felfogás alapfogalmait a hagyományos, könyvekre építő iskola elleni tiltakozást a tömegoktatás megújításának irányában viszi tovább. A sokféle törekvést összegező irányzat egyrészt továbbfejleszti a munka emberformáló szerepének felvilágosodás korabeli gondolatait, valamint a 20. század fordulóját utáni új pedagógiai irányzatok gyermeki tevékenységet, aktivitást hangsúlyozó szemléletét.

hátterrel, tesztek, feladatlapok kidolgozásával, különböző koncepciók megfogalmazásával – mutatta meg azt, hogy ez egy csodálatos és ismeretlen világ. A kutatások eredményei a pedagógia számára rendkívül fontos dolgot jelentenek: azt, hogy a gyerekek feje nem „üres”, hanem „tele van mindenfélével”, olyasmikkal, amikre egyáltalán nem is gondoltunk, hogy léteznek, és ezek nagyon erősen befolyásolják a tanulási folyamataikat. Akkor hogyan lehet egyáltalán ennek figyelembevétele nélkül tanítani?

Sok helyen leírtam már példaként, hogy többek között az derült ki, hogy a gyerekek sokféle képet hordozhatnak a fejükben a Föld alakjáról. Azt gondolná az ember, hogy ez egy egyszerű kérdés, a gyerek kezdetben laposnak gondolja a Földet, mivel az emberiség is így volt ezzel hosszú történelmi korszakokon keresztül, és majd valamikor megtanulja az iskolában vagy otthon a szüleitől, vagy egy könyvből, filmből, hogy a Föld valójában gömbölyű, és ezzel a folyamat befejeződik. Kiderült, hogy ez nem így van! Több olyan, a gyerekek fejében élő képet azonosítottak ezzel kapcsolatban, amelyek nagyon határozott, lényegében elméletekként létező konstrukciók. Egészen izgalmas dolgok jelennek meg az egyes gyerekek tesztkérdésekre adott válaszaiból:

- Gondolhatja azt egy gyerek, hogy mi egy lapos Földön élünk, de van egy másik Föld a világban, az űrben, egy gömbölyű valami, amit szintén Földnek hívnak. Tehát furcsa módon megkettőzi a Földet: ott nem élnek emberek, de űrhajóval oda lehet menni. Tulajdonképpen a gömbölyűséget, amit állandóan hall, áthelyezi egy másik testre, egy másik bolygóra, és ezzel látszólag megoldja magában a problémát, ami abból keletkezett, hogy ő laposnak gondolja a Földet, de az őt érő információk ezzel ellentétesek.
- Vannak gyerekek, akik úgy képzelik el, hogy a Föld nem más, mint a körülöttünk lévő világminőség. Ha felnéznek az égre, akkor az olyan, mintha egy labdát belülről néznének, és mivel a labda gömbölyű, a kék ég, és ami még ott van, az egy gömböt alkot, ami tulajdonképpen a Föld. Így a kövek nem a földre, hanem a Földben esnek.
- Aztán van egészen fejlett kép is, amikor a gyerek azt gondolja, hogy a Földön élnek az emberek, de csak a tetején. Van egy abszolút függőleges irány, amerre a dolgok esnek lefelé, de az nem a Föld középpontja felé történik, hanem ez az irány az űrben van. Éppen ezért oldalt és alul nem lehet élni a Földön, csak ott felül.



Még legalább két további jellemző képet mondhatnánk, de más kérdésben is az derült ki, hogy ilyen képeket, elméleteket, koncepciókat, ideákat hordozunk a fejünkben. Ennek megfelelően a tanulók is ezek alapján értelmezik a körülöttük lévő világot, ezek alapján jelzik előre, hogy mi fog történni a világban, és ezek alapján cselekszenek. Vagyis mindenféle tevékenységüknek, a tanulásuknak is ez jelenti az alapját. Ha tehát az iskolában meg akarjuk tanítani, hogy a Föld gömbölyű, akkor nem árt, ha tudjuk, hogy a gyerekek melyik stádiumban vannak a részben felsoroltak közül.

A konstruktív pedagógiát megalapozó másik vonulat tehát olyan kísérleti programok kifejlesztése, amelyek eredményességét a gyakorlatban mérték meg. Ez egy régóta folytatott kutatásfejlesztési módszer a pedagógiában. A pedagógiai kísérletek nyilvánvalóan egészen közvetlen információkat nyújtanak arról, hogy akár egész nagy átfogó paradigmák, pl. a konstruktivista pedagógia, vagy an-

nak bizonyos részei működnek-e a gyakorlatban. Ennek a folyamatnak az eredménye az, hogy ma már az interneten kereshetünk olyan, iskolákban ténylegesen alkalmazott oktatási programokat, amelyek a konstruktivista pedagógia alapelveire épülnek.

▶ Hogyan keletkeznek és mikortól kezdve érhetők tetten az „elméletek” a gyerekek fejében?

Nagyon izgalmas kérdés, hogy honnan és mikor indul el ez a folyamat. Itt akár még egy ellentmondást is felfedezhetnénk, hiszen ahhoz, hogy tudást konstruáljunk, előzetes tudással kell rendelkezünk, mert abból indulhat el a konstruálási folyamat. De bármely előzetes tudás is nyilván konstrukció eredménye, vagyis annak a konstruálásához is kellett volna már valamilyen előzetes tudás, és ha így megyünk egyre inkább visszafelé, akkor hol lesz ennek a vége? Tulajdonképpen a magzati korhoz jutunk vissza, amikor elkezdődik az agy fejlődése, ami egy viszonylag jól meghatározható időpont. Azt tudjuk, hogy az újszülöttek már sokféle tudással rendelkeznek. A '90-es években zseniális kognitív pszichológiai⁵ és gyermeklélektani kísérletekkel tárták fel, hogy mik az újszülött fejében már létező tudáselemek. Természetesen nem nyelvi formában megfogalmazott tudásról van szó, hanem valamiféle elvárásokról bizonyos folyamatokkal kapcsolatban, amelyek jól vizsgálhatók. Ekkor írta meg a magyarul is megjelent *Bölcsék a bölcsőben*⁶ című könyvet három amerikai szerző, amelyben bemutatták, hogy a csecsemők sokkal, de sokkal többet tudnak, mint ahogy mi gondoltuk.

De honnan van ez a tudás? A kérdés még így is megválaszolatlan maradt, amire több elmélet is adható. Van olyan nem tudományos elmélet, inkább vallásos megfontolás, amely szerint isten helyezi belénk ezt a tudást. A tudományok ezt nem tudják vizsgálni, ezért ezzel nem foglalkoznak.

Tudományos értelemben is legalább két olyan elképzelést lehet mondani, amely a válasz lehetőségét tartalmazza. Az egyik a genetikai eredetnek a nagyon erős megfogalmazása, miszerint az a tudás, ahonnan a konstrukciós folyamat elindul, valójában a génekbe van kódolva. Tehát a gének az agy fejlődése során úgy formálják meg az agysejtek közötti kapcsolatokat, hogy abban már tulajdonképpen „be van égetve” az a kiinduló tudás, amire szükség van a további konstruáláshoz. Ez nem egy erős paradigma, valószínűbb, hogy nem így van, mert a gének nem határozzák meg ennyire részletesen előíró módon az agy szerkezetét.

A másik, realisabbnak tűnő és hallatlanul izgalmas lehetőség az agy kifejlődéséből eredezteti a lehetséges választ. A magzati fejlődés során kialakuló agysejtek a születésig még osztódnak, és a legelejétől elkezdődik az agysejtek közötti kapcsolatok megeremtődése is. Nyúlványokat növesztenek, összekapcsolódnak egymással, és azt is tudjuk, hogy kommunikálnak, üzennek egymásnak. Ez tulajdonképpen véletlenszerűen megy végbe, a gének bizonyos átfogó dolgokat irányítanak ebből. Ez a rendszer már viszonylag korán inputot vesz fel a környezetéből és produkál valamilyen outputot. Például tudjuk, hogy a magzat hall, lát, érzékel, ezek többek között az inputok. Egy négy-öt hónapos magzat már rugdos, önkéntelennek tekintett mozgások és egyéb reakciók jelennek meg, amik az outputot jelentik. Vagyis a rendszer véletlenszerűen alakul, de inputjai és outputjai vannak, amelyek elindítanak egy strukturálódást, illetve valószínűleg van benne egy értékelő rendszer, amely bizonyos dolgokat jónak, más dolgokat pedig rossznak tekint. Ezért bizonyos kapcsolatokat ezen a véletlen rendszeren belül meg fog erősíteni, bizonyos kapcsolatokat pedig gyengíteni fog. Ezzel elkezdődik a tanulási folyamat, ami végül oda vezet, hogy egy ponttól – persze nem egy határozott ponttól – már kognitív folyamatokról beszélhetünk, a megszülető újszülött esetében pedig már kifejezetten konstruálásról.

⁵ A kognitív pszichológia a kísérleti pszichológia vezető irányzata a huszadik század második felében. Az emberi megismerés vizsgálatát állította a kísérletezés előterébe, a belső modellek, a reprezentációk kialakulásának és irányító szerepének törvényeivel. Fő kutatási témái az észlelés, figyelem, emlékezés, gondolkodás, nyelv, döntés vizsgálata.

⁶ KUHLL, MELTZOFF, Alison GOPNIK (2010): *Bölcsék a bölcsőben – Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex Kiadó.

► Beszéltünk a megváltozott társadalmi követelményekről, ami miatt az iskolában történő dolgoknak is meg kellene változnia, hiszen fontos, hogy az iskolában is olyan dolgokkal foglalkozunk, ami a világban mindennapi eseménynek számít. A konstruktív tanuláselmélet hogyan támasztja ezt alá, hogyan segíti a pedagógiai gyakorlatot?

A konstruktivista tanuláselméletben fontos szerepet játszanak olyan elvek, amelyeket a tanítás-tanulás folyamatában érdemes követni, ezek között az egyik legfontosabb a kontextus elv. A kontextus elv szerint a gyerekek elsősorban olyan kontextusokban, olyan környezetben, szituációkban tudnak jól tanulni, amelyek számukra közvetlenül ismertek, gyakorlatiasak, megfelelnek az érdeklődésüknek. Ennek az a magyarázata – amely alátámasztja ennek az elvnek az alkalmazását és szükségességét –, hogy ha a tanulást nem az ismeretek átvitelének és befogadásának tekintem, hanem a tanuló által megkonstruált tudásepítésnek, akkor azt természetesen a meglévő tudás talaján lehet megtenni. Az *előzetes tudás* az, ami alapvető szerepet játszik ebben a konstrukciós folyamatban. Tulajdonképpen az előzetes tudás átstrukturálódik a konstrukciós folyamat során, és ez a folyamat optimálisan úgy megy végbe, ha a tanulnivaló a lehető legtöbb szállal kapcsolódik a már meglévő tudáshoz.

Ezért van szükség arra, hogy a gyerekek számára jól felfogható kontextusok játszanak szerepet a tanulási folyamatban, mert akkor valósul meg a már meglévő tudáshoz való sok szállal kötődés. Ha a tanítás során kevéssé ismert kontextust használok, vagy olyan környezetben, szituációban tanítom a gyerekeket, amelyek számukra kevéssé ismertek, akkor ott kevés kapcsolatot tudnak mozgósítani. Ráadásul az új kontextus megértése is tanulást igényel, előbb azt is fel kell magukban építeni, meg kell érteni, tehát ez inkább csak zavarja a tanulási folyamatot. Ezért inkább a számukra otthonosságot teremtő helyzeteket érdemes a tanulásban megteremteni. Ez szoros kapcsolatban áll azzal, hogy a gyakorlatias, a jövő feladatait mintegy előre látó oktatás lehet sikeres az általános képzésben és a szakképzésben is.

► Pedagógusként engem ez akár meg is ijeszthet, hiszen ha például egy osztályra gondolok, akkor hogyan láthatnék előre húsz-harminc jövőt? Akár vissza is fordíthatom a logikát, vagyis ha az előzetes tudásra szeretnék építeni, akkor az lehet az érdekem, hogy minél gyorsabban valamiféle egyenletes előzetes tudást tápláljak bele a gyerekekbe, amire aztán építeni tudok. Mit tegyen a konstruktív tanuláselméletről kellően tájékozott pedagógus?

Én, mint konstruktivista nyilván azt mondom, az eredményeket tekintve ugyan nem mindegy, hogy a pedagógus hogyan áll hozzá a dologhoz, de a lejátszódó folyamat szempontjából teljesen érdektelen, mivel a gyerekek így is úgy is konstruálják a tudásukat. Ezt persze más tanuláselmélet híve is így gondolhatja a saját megközelítésével kapcsolatban. De valójában nem szükséges az, hogy az előzetes tudás tekintetében valamiféle azonosságot alakítsunk ki a gyerek között, bizonyos értelemben ez nem is lehetséges, mert az egyéni különbségek jelentősek a tudás tekintetében. Más és más dolog érdekel bennünket, ezért aztán más és más területeken tudunk mélyebb és tartósabb tudáselemeket kialakítani magunknak. Az igazi pedagógiai feladatot az jelenti, amikor a gyerekek fejében élő előzetes elméletek akadályát jelentik a továbbhaladásnak. Ugyanis az előzetes tudás nem elkülönült tudáselemekből összeállított halmaz, hanem egy szervezethalmaz.

Ha például fizikatanárként a newtoni fizikát akarom tanítani a gyerekeknek, akkor szinte biztos lehetek benne, hogy az osztály nagy része még egy hagyományos arisztotelészi jellegű mozgásképletet hordoz a fejében, amit ha nem sikerül leküzdeni, az akadálya lehet annak, hogy megértse és megtanulja a newtoni mozgásfelfogást. Az emberek jelentős hányada ebből következően nem is tudja megtanulni, a fizika tanárok pedig majd azt mondják, hogy mindez a lustaságra vagy a gyenge képességekre vezethető vissza. De nem ez az igazi ok, hanem az, hogy amit ők tanítani akarnak, az tökéletesen szemben áll azzal, amilyen elképzeléssel a gyerekek rendelkeznek a mozgásról. Amikor ezt a problémát sikerül megoldani, azt *fogalmi váltásnak* nevezzük, aminek a lényege, hogy jól meg kell érteni, el kell sajátítani az új gondolkodásmódot, és azt is tudni kell, hogy milyen esetekben kell az újat alkalmazni. Vagyis az

új nem törli a régit, a kettő egyszerre vannak jelen, de a gyerekeknek tudniuk kell, hogy melyek azok a szituációk, amelyekben az újat kell alkalmazni.

Több tantárgy is van, ha nem az összes ilyen, aminek a tantervét föl lehet építeni ezekre a fogalmi váltásokra. Éppen az az érdekes, hogy milyen lépcsőkön megy keresztül a tanuló, milyen új koncepciókat sajátít el, és válik a problémamegoldásainak, cselekvéseinek az irányítójává bizonyos helyzetekben. Az előzetes tudás így kap jelentős szerepet a pedagógus gondolkodásában. A pedagógusok jelentős hányada nem is ismeri ezt a problémát, mert ez nem volt része a képzésüknek. Meggyőződésem, hogy ez az egyik döntő oka annak, hogy a természettudományos nevelésünk nem elég sikeres, legalábbis abból a szempontból, hogy a tanulókat mennyire tudjuk megnyerni az ezt a műveltséget igénylő pályák iránt.

Ha azt nézzük, hogy hogyan viszonyuljon egy pedagógus az előzetes tudáshoz, akkor fontos kérdés ennek a sokféleségnek, a tanulók közötti különbségeknek, az akadályoknak, a fogalmi váltások szükségességének a felmérése. Az előzetes tudásban nem annak szintje az érdekes, egy tudás szintjét egyébként is nehéz értelmezni, hanem a minősége. Vajon meg fogja érteni a tanuló az előzetes tudása segítségével az új dolgot, vagy nem tudja még azáltal megérteni, mert nem tudja megkonstruálni azt a tudást, amit szeretnénk, ha megkonstruálna magának.

A pedagógusok gyakran hivatkoznak arra, hogy azért sem alkalmaznak modern módszereket, mert túl nagy az osztálylétszám. Nem lehet mindenkire odafigyelni, ha egyéni munkát csináltat, vagy nem tud minden csoportnál egyszerre jelen lenni, ha csoportmunkáról van szó. Ez nem helytálló érvelés, ugyanis abból indul ki, hogy a pedagógusnak abszolút módon rajta kéne tartania a kezét a tanulás ütőerein, minden pillanatban mindent kontrollálnia kellene. Pedig ez nincs így. A tanulást sokkal inkább önállóvá, a tanulók, csoportok által irányítottá kéne tenni. Sokkal nagyobb teret, szabadságot kellene biztosítani, bizalmat adni ebben a folyamatban a tanulóknak, nem szükséges, hogy a pedagógus mindent pontosan ellenőrizzen, ami az osztályban történik. Legyen ő pedagógiai irányítója a tanulási folyamatnak. Persze nem csak a pedagógusoknak, a gyerekeknek is meg kell tanulniuk ezt, hiszen nekik se nagyon van tapasztalatuk erről.

► **A konstruktivista alapon felépített tantervek mennyiben építenek a kulturális és tudományos fejlődésre? A természettudományokban, ahogyan az újabb és újabb felfedezések történtek, ez viszonylag könnyen felépíthetőnek tűnik, vagy a történelemben is elképzelhető. Vajon az emberiség tudásának fejlődése az, amit valamilyen módon meg kell mintázni a gyerekek számára, vagy ilyenről nem is lehet szó?**

A konstruktivizmus felől nézve tulajdonképpen mindegy, hogy mit tanítunk, mivel arról mond valamit, hogy hogyan tanul a tanuló, és nem arról, hogy mit akarunk neki tanítani. Felmerül persze a kérdés, hogy így a gyerek tulajdonképpen akármit tanulhat, miért határoljuk be egyáltalán a tanulási tartalmat? Ennél azért a konstruktivisták is realisabbak, hiszen természetes, hogy minden korban vannak a társadalomnak elvárásai arról, hogy mi jelenjen meg az iskolában. Ez is átalakulóban van, az a jellemző tendencia, hogy nem konkrét műveltségelemek megadásával fogalmazódik meg az igény, hanem bizonyos irányok, nagyobb műveltségterületek, sőt, bizonyos fogalmi váltások azok, amik kiemelkedőek. De a konstruktivizmus fokozottan hangsúlyozza a tanulás egyediségét, személyességét. Ebből az is következik, hogy még a tananyagot és a követelményeket sem lenne szabad a személy fölött megfogalmazni, ami egy nagyon erős kijelentés, és teljesen ellentmond a tartalmi szabályozási rendszernek.

Amikor a pedagógiai – és nem csak a konstruktivista – diskurzus azt mondja, hogy differenciált fejlesztésre van szükség, hogy mindenkinek azt kell kapnia, amire neki személyesen szüksége van, például az előzetes tudásának a sajátosságai miatt, az ellentmond annak, hogy rögzített tananyag legyen, vagy mindenkinek ugyanazt kelljen tanulnia. A konstruktivista alapelv szerint még a helyi tantervekben sem kellene rögzíteni a tananyagot és a követelményeket, tartalmi kérdésekben is a személyesség, az egyediség, a differenciálás legyen a meghatározó. Nyilvánvalóan azonban a társadalom

is megkonstruál bizonyos elvárásokat, követelményeket az iskolával szemben, és ezeket figyelembe kell vennie az iskoláknak.

▶ Korábban arról beszélt, hogy a magzati korban egy véletlen struktúrából a környezeti hatások által kezd el konstruálódni egy mintázat, amiben kialakulnak kapcsolatok, végső soron pedig ez határozza meg az egyedi gondolkodási mintákat. Milyen szerepe van ebben a szociális környezetnek? Befolyásolja-e, hogy adott életkorra milyen elméletek, milyen mintázatok lesznek jelen egy gyerek gondolkodásában?

A magzati korban létrejövő véletlenszerűségben is rengeteg azonosság, hasonlóság van, de a differenciáltsághoz, a differenciáláshoz ennek nem sok köze van. Ezt sokkal inkább később, a környezet hatásai formálják, persze nagyon sok véletlen tényező játszik ebben szerepet. Hogy a gyerekek milyen tudásstruktúrával, milyen személyiséggel rendelkeznek, annak nyilván vannak kulturális meghatározói is.

A baj az, hogy ezekhez a különbségekhez – amelyek nemcsak nagy kultúrák között, hanem még homogénebb kultúrákon belül élők között is kialakulhatnak – rendszerint a jó-rossz kategória rendszerben közelítünk. Például azt mondjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek gyengébb tudással érkezik az iskolába, a képességeik fejletlenebbek, a nyelvet nem birtokolják, rosszabbul kommunikálnak, mint a többiek, ingerszegény környezetből jönnek és így tovább. Mindenáron szinteket akarunk meghatározni, miközben nagyon erősen megkérdőjelezhető, hogy ez tényleg így van-e. Ugyanis amikor azt vesszük észre, hogy a hátrányos helyzetű gyerek az iskolai tevékenységhez szükséges tudás tekintetében elmarad, gyengébb, mint a másik, jobb helyzetben lévő gyerek, akkor elfeledkezünk arról, hogy van egy nagyon fontos tényező, mégpedig az, hogy az iskolai tevékenység milyen tudást igényel. Elfeledkezünk arról, hogy az esetek döntő többségében nyelvi, verbális kommunikációról van szó, és a legtöbb esetben nincs szó az egyéb kommunikációs csatornákról. A verbális módon való kommunikációban a jó helyzetben lévő gyerekek nyilván előnyben lesznek, míg a hátrányos helyzetű gyerekekre általában korlátozott nyelvi kód jellemző. Ugyanakkor ezek a gyerekek bizonyos csatornák tekintetében jobb teljesítményt tudnak felmutatni, sőt azt is tudjuk, hogy ezek a csatornák gyakran még fontosabbak is, mint a verbális csatornák. Hasonlóan, a képességek fejlettségének megítélésében meghatározó, hogy milyen képességeket igényel az iskola, és könnyen meglehet, hogy vannak olyan más területek, amelyeket az iskola nem használ, amelyekben éppen azok mutatkoznának jobb képességűnek, akiket általában gyengébbnek vélünk. Az iskoláknak tehát fel kellene tudnia használni az összes olyan képességet, tudást és tapasztalatot, ami a gyerekekben megjelenik.

Amikor a kultúrák közötti különbségekről, egyáltalán a gyerekek közötti különbségekről van szó, akkor nem a szinteken való elhelyezés, a jó-rossz kategóriákba való besorolás lenne a lényeg, hanem hogy elfogadjuk a másik kultúrát is, és a tanítási folyamat részévé tesszük a másik kultúra elemeit. Ez is előzetes tudást jelent, olyan előzetes struktúrákat, amelyek egy kultúra hatására már kialakultak ezekben a gyerekekben. Mindez messze nem csak etnikai kisebbségi probléma. Tehát nem csak arról van szó, hogy a cigány kultúrát az iskola nem veszi eléggé figyelembe, miközben persze ez is igaz. De a szegénység kultúráját se veszi eléggé figyelembe, vagy például a lányok kultúráját sem. A lány-fiú különbségek is fontosak. A lányok az iskolában ugyan jobb eredményeket érnek el, de ha azt nézzük, hogy kik jutnak be a frekvenciáltabb felsőoktatási intézményekbe vagy, hogy a társadalomban kik válnak magasabb társadalmi presztízsű állások birtokosaivá, akkor már nagy egyenlőtlenségeket találunk. Ez egy maszkulin társadalom, a lányok alávétése már a születésüktől kezdve elkezdődik. Ez része a szocializációnak, az iskolának és az iskolai nevelésnek is, mert valójában a fiúkat kreatívabbá neveljük. Többet engedünk meg nekik, a fiúktól olyan fajta magatartásokat is elfogadunk, amiket a lányoknál deviánsnak tekintünk. Sok probléma van ekörül, aminek az eredménye az, hogy a lányok kevésbé válnak kreatívvá, pedig a kreativitás hallatlanul fontos a társadalmi pozíciók betöltésével kapcsolatban. Itt is egy kultúrákülönbségről van szó, amit az iskolában kifejezetten rosszul kezelünk, hátrányos helyzetbe

hozva a lányokat. Tehát a különböző kultúrákat is figyelembe kell venni a pedagógiában, és hasznosítani kellene az elemeiket.

Persze nem könnyű feladat az, hogy hogyan viszonyuljon ehhez a tanár, mert valójában nem tudunk eleget ezen a területen. Hogyan kell kommunikálnom ahhoz, hogy az is értse, aki nem a verbális területen fejlettebb. Mi, akik pedagógus jelölteket tanítunk sem tudjuk gyakran megmondani. Ezért „természetes helyzet”, hogy a pedagógusok sem tudják még jól csinálni az iskolában, itt tartunk ma, de a feladatot már felismertük.

► **Visszatérve a fogalmi váltásra és az egész életen át tartó tanuláshoz is kapcsolódva, van-e ennek „korhatára”, azaz felnőtt korban is képesek maradhatunk-e még fogalmi váltások mentén tanulni?**

Nyilvánvaló, hogy olyan helyzetekben is van tanulás, amikor nincs szükség fogalmi váltásra, lehet a tudásrendszert gazdagítani is, vagyis az egész életen át tartó tanulás nem szükségszerűen kapcsolódik a fogalmi váltáshoz. De természetesen ez bármikor lehetséges. Én hatvanegy éves vagyok, és most borzasztóan elszégyellném magam, ha már nem lennék képes fogalmi váltásra, és remélem, hogy így lesz ez még nyolcvanéves korom fölött is. Ahogy az ember idősödik, úgy egyre több tapasztalatot szerez, egyre kidolgozottabbak azok a sémái, elméletei, amelyek segítségével keresi a megoldásokat a problémákra, amikkel értelmezi a környezetét, ahogyan cselekszik. És ezek nemcsak egyre kidolgozottabbak, hanem egyre precízebben hozzá vannak rendelve a szituációkhoz is, hogy mikor mit kell alkalmazni. A gyerekeknél sokszor az a probléma, hogy ők még ezt a hozzárendelést nem tudják elég jól megtenni, ezért „össze-vissza beszélnek” bizonyos helyzetekben. Másfelől viszont ez egyfajta bemeledést is jelenthet, hiszen az idősebbé válással ezek a hozzárendelések világosabbá, egyértelműbbé válnak, ami miatt nem tudunk elég flexibilisen viszonyulni az új szituációkhoz, mert nagyon erősen lépnek fel a már meglévő elképzeléseink a dolgok magyarázatára.

Aki viszont rájön arra, hogy életében számtalanszor végigélt már fogalmi váltásokat, és ezt az élet természetes folyamatának tartja, az a nyitottságát is nagymértékben meg tudja tartani, így az új jelenségekre adott reakciói nem lesznek annyira merevek. A nyitott gondolkodás egyik jellemzője, hogy tudjuk, nem csak egyetlen megközelítés lehet az adaptív, ezért érdemes kipróbálni más megközelítéseket is. Ha ez a nyitottság kialakult bennünk, akkor akármilyen idősen is képesek lehetünk szinte olyan fogalmi váltásokra, mint amelyekre gyermekkorunkban képesek voltunk. De a fordítottja is igaz: akiben az elméletek kidolgozódása és a szituációkhoz való hozzárendelése nagyon merev módon alakul ki, az elzárkózhat ezektől a folyamatoktól, és ez nehézségekhez vezethet.

Az egész életen át tartó tanulásnak azonban még számtalan más összetevője is van, de ez az egyik alapja. Ezt a fajta nyitottságot kellene megtanítani az iskolában, arra nevelni a gyerekeket, hogy ezt megőrizzék egész életükben, és képesek legyenek új és új koncepciókat felfogni és sajátjuknak vallani a későbbiekben. Ha az iskolában tudatosítjuk ezt a gyerekekben, ha rálátunk saját gondolkodásuk változására, akkor ebből a szempontból ők is tudatosabbak és egyben nyitottabbak is lesznek.

► **Honnan tudhatja egy jó pedagógus, hogy elérte a célt, hogy jól csinálta? Vajon az iskolában a rendszeres számonkérések vagy a hazai és nemzetközi kompetenciamérések adnak-e kellő információt arról, hogy milyen tanulási eredményeket értünk el? Vagy ha nem a mérések adják rá a választ, akkor miből tudhatja egy tanár, hogy sikeres volt a munkája?**

Az utóbbira válaszolnék először, és most lehet, hogy furcsát fogok mondani: a szemek csillogásából. És ezt egészen komolyan gondolom. A pedagógus számára közvetlen visszajelzést jelentő nagyon sokféle kommunikáció közül, a gyerekek, a szülei és általában a környezet részéről valójában ez az, ami megerősíthet valakit abban, hogy jól csinálja, amit csinál. Nyilván ez nem ad teljes választ erre a kérdésre, de szerintem nagyon fontos válasz.



A mérésekkel kapcsolatban tudni kell, hogy a teszt jellegű vagy legalábbis határozott és kidolgozott technikát használó méréseknél van egy alapvető probléma. A gyerekek teljesítménye ezekben a tesztekben nem állandó, hanem szóródásokat mutat, és ezek a szóródások meglehetősen nagyok. Azt szoktuk mondani, például az országos kompetenciaméréssel kapcsolatban, hogy annak adatai nem használhatók egyéni értékelésre. Ennek az oka, hogy a gyerekek a sajátos körülményektől, véletlentől függően rosszabbul vagy jobban teljesíthetnek, ezért egyénileg megbízhatatlanok az egyszeri mérések. Van azonban egy modern megoldása ennek a problémának, ami hallatlanul érdekes: adaptív tesztelésnek hívják és számítógéppel történik. Ez egy modern tesztelméleti alapú technika, ami a problémát jórészt kiküszöbölhetővé teszi. Technikailag ugyan nem lehetetlen, de ma még viszonylag elképzelhetetlen Magyarországon, hogy a számítógépszobában írassunk dolgozatot úgy, hogy mindenki odaül egy számítógép elé, és végigmegy egy program által felkínált

adaptív teszten. A lényege az volna, hogy ezek a programok a gyerek korábbi válaszaitól függően adják a következő feladatot. Ez lehetővé teszi a mérési hibák csökkentését, ami által az egyének teljesítményét is biztonságosabban lehet felmérni. Sőt, nemcsak tesztekkel való mérésre dolgoztak ki ilyeneket, hanem ennél komplexebb mérési szituációkra is, ami nagy reményt jelenthet a jövőre nézve, de a tesztek alkalmazása számomra meglehetősen problematikus.

Ahogy korábban említettem, az egyes gyerekek fejlődéséről következtetéseket levonni a kompetenciamérési adatokból nem lehetséges, ellenben intézményi szinten már biztosan lehet. Ugyanis ott kiátlagolódnak a kisebb és nagyobb eltérések, ezért egy iskolában a valódi teljesítményátlag nagyjából megegyezik a teszteredmények átlagával. Ezért aztán az országos kompetenciamérés eredményei az intézményértékelés szempontjából jól felhasználhatók lennének. Persze itt is figyelembe kell venni, hogy a matematikai és a szövegértési kompetenciát mérjük csak. A szövegértés inkább az egész iskola teljesítménye, de azért nagyobb súllyal a magyar tanáré, a matematika viszont elég egyértelműen a matematika tanár teljesítménye. Azt szokták mondani, hogy egy intézmény ezen a két területen mért teljesítménye általában már jól jellemzi az iskola pedagógiai tevékenységének színvonalát, de azért még ebben is vannak technikai gondok, mert maga a teszteredmény ezt még közvetlenül nem jelzi, hanem a pedagógiai hozzáadott értéket⁷ kell mérnünk.

Az értékelés egy nagyon kiterjedt, változó terület, mert valamikor csak a tanulók teljesítményének értékelését jelentette, de ma már a pedagógusok teljesítményének értékeléséről is szól. Az osztályok, az intézmények, az intézményen belül bizonyos egységek, például évfolyamok, de akár az intézmény fölötti egységek teljesítménye is értékelhető. Jelenleg még sok a bizonytalanság ebben, sok mindent nem tudunk, bár nagyon intenzív kutatások zajlanak ezeken a területeken. Úgyhogy továbbra is azt gondolom, hogy a legtöbbet a csillogó szemek fognak nekünk mondani.

⁷ A hozzáadott pedagógiai értéket többféleképp számolhatjuk, a hazai kompetenciamérés során a tanuló teljesítményét a családi háttérhez képest értékelik. A *családi háttér index* (CSHI) alapján minden tanulótól elvárható egy bizonyos szintű teljesítmény, a jobb családi háttérrel rendelkező diákoktól jobb teljesítmény várható, mert környezetükben több a tanulást támogató tényező. Ha a tanuló jobb teljesítményt ér el, mint az a családi háttér alapján elvárható, pozitív hozzáadott pedagógiai értékről, ha viszont nem éri el ezt a szintet, akkor negatív hozzáadott pedagógiai értékről beszélhetünk.

Interjú Rapos Nórával

*„...maga az út, az iskola minden szereplőjét érintő,
közös tanulási folyamat válik fontossá.”*

Mi végre egy új koncepció? – tehetnénk fel a kérdést az adaptív-elfogadó iskola gondolata kapcsán, amely egy kétéves kutatómunkát követően vált egy könyv¹ formájában is kézzelfoghatóvá. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja által körvonalazott koncepción és az ebben megfogalmazott értékeken túl a legfontosabb, hogy a közös munkában részt vevő nevelési-oktatási intézmények milyen új utakon indultak el, miben látják saját gyakorlatukban az adaptivitás megvalósulását, és milyen változásokat eredményezett ez a szemléletükben, együttműködési formáikban. Rapos Nórával, egyetemi adjunktussal, a kutatócsoport vezetőjével beszélgettünk.

► **Mit takar** az általatok kidolgozott koncepcióban az adaptív jelző? Mit jelent ez egy iskola, az iskola szereplői, a gyakorlatot meghatározó pedagógiai szemlélet szempontjából?

Nagyon sokat gondolkodtunk az elnevezésen, azon a hívószón, ami segít megérteni azt a hosszú gondolatmenetet, amit közösen végigjártunk a kétéves kutatási projekt során, és ezt megelőzően, a saját személyes életutunkban. Először nem adaptív, hanem elfogadó iskolának hívtuk, amit részben a projekt elnevezése generált, másrésztől pedig szerettük volna megkülönböztetni más, a pedagógiai gyakorlatban már zajló projektektől. Az adaptivitás gondolata azonban mindig is ott volt a kutatói gondolkodásunk fókuszában, így a projekt végén úgy éreztük, hogy az *adaptív-elfogadó iskola* elnevezés fedi le teljesen azt, ami a koncepciónkban megszületett.

Hogy hogyan jutottunk el ideig? Az első fontos kiindulási pont az volt, hogy egy olyan iskolát szeretnénk volna körvonalazni, amely úgy helyezi a tanulót és a tanulói sokféleséget a fókuszába, hogy azt közben megpróbálja értelmezni és közhelyek helyett valódi tartalommal megtölteni. Másrésztől úgy véltük, hogy a pedagógia irodalmában az adaptivitáshoz kötődően nagyon sok olyan elemmel találkozhatunk, amit egyébként a gyógypedagógiából építkező inkluzivitás is meghatároz. Azt gondoltuk, annak lenne létjogosultsága, hogyha a többségi pedagógia és a gyógypedagógia végre egymás felé fordulna, és az egyébként sokszor összecsengő gondolataik egy közös koncepcióban érnének össze. A folyamat közben egyre inkább úgy éreztük, hogy ez a kettős név írja le legjobban a gondolatainkat: tehát egyrésztől a tágran értelmezett adaptivitáshoz kötődő fontos szempontok, amelyeket leginkább szervezeti, iskolai szinten próbáltunk megragadni, illetve az inkluzivitáshoz, az elfogadáshoz kötődő gondolatok.

► **Kit vagy mit kell voltaképpen elfogadnunk?**

A kulcs a tanulói sokféleség elfogadása. Ez egyrészt eltérő tanulási utakat jelent, másrészt annak elfogadását, hogy a mai globalizálódó világban a gyerekek egyszerre sokféle identitással bírnak. A

¹ RAPOS Nóra – GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya – MÉSZÁROS György (2011) *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

pedagógia világában valamelyest persze szükség van kategóriákra, de ezek olyan mélyen beivódtak a pedagógiai gondolkodásba, hogy sok esetben meggátolják a konstruktív, alkotó pedagógiai folyamatok tervezését. Mondok rá példát: problémának látjuk a „hátrányos helyzetű tanuló” vagy „tehetséges tanuló” kategóriában való gondolkozást, amit egyébként a körülöttünk lévő szabályozás is megerősít. Az egyéni tanulási utak biztosítása nem egyenlő a korrepetálással vagy a tehetséggondozással. Sokkal inkább jelenti a tanuló felkészültségének, állapotának diagnosztizálását, a célként való meghatározást, a tanuló saját felelősségvállalására építő bevonását, a tanulástámogató értékelést, választási lehetőségek biztosítását.

▶ **Miért éreztétek úgy, hogy szükség van egy új koncepcióra? Milyen társadalmi, oktatási jelentőségre szeretnétek volna reflektálni ennek megalkotásával?**

Nagyon sok olyan élmény, gondolat halmozódott föl a kutatás kezdetére bennünk, amelyek miatt szükségesnek gondoltuk az adaptív-elfogadó iskola megszületését. Az első kettő talán inkább egy tudományelméleti kiindulópont, de nagyon jól használható vonulata van a hétköznapi gyakorlatban is. Azt gondoljuk, hogy a 21. század iskolájának fontos lenne szembenézni azzal a helyzettel, hogy míg a gyökerei visszanyúlnak a 19–20. századra, addig a körülötte lévő világ alapvetően megváltozott. Az iskola és az iskola szereplői mindezekig megspórolták maguknak annak a tudatos átgondolását, hogy vajon milyen funkciói vannak az iskolának a 21. század posztmodern társadalmában.

Nemcsak a funkció értelmezése maradt el, de a sok esetben esetlegesen elindított, kezdetben nagy lánggal égő reformok és újítások reflektálatlanok maradtak, kontextusfüggetlenek lettek. Az elkötelezett szereplők ellenére a reformok folyamata és hatása nem elemzett és nem tudatosan földolgozott, emellett maga az iskolát körülvevő kulturális, gazdasági, társadalmi tér is értelmezésre szorul. Azt is fontosnak tartottuk megállapítani, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése – a hétvévenkénti százhusz órás továbbképzési folyamatba való bekapcsolódással – valójában csak egyedi szakmai fejlődési utakat jelent. Ezzel szemben azt gondoljuk, hogy igazán eredményes szakmai fejlődést csak egy iskolai kontextusban lehet végigjárni. A szakmai továbbképzés, fejlődés csak ebben a tanulószervezetben működhetne jól, mert ez tudná a pedagógust támogatni. Fontos lenne, hogy az iskola maga is azonosítsa a saját céljait, érdekeit, fejlődési útját, és egy közös folyamatban – az egyéni és az iskolai érdekek összehangolásával – megtalálja a közös célhoz vezető utat. Tehát akkor tud egy szakmai fejlődés igazán élővé válni, hogyha ez egy olyan tanulószervezetben, egy olyan környezetben kap mintát és lökést, amely valóban fontosnak gondolja a tanulást egyéni és közösségi szinten is. A mostani helyzetben, amikor a tanulás egyéni választások alapján történik, és az iskolába „visszavitt” tudással sokszor nem tudnak mit kezdeni a többiek, nem látjuk biztosítottak ezt a tudatosan átgondolt, közös fejlődést támogató környezetet.

A jó gyakorlatok átadása – ami a kutatást megelőzően indult el a hazai iskolák között – szintén izgalmas hatást jelentett a gondolkodásunkra nézve. Az egymástól való tanulást alapvetően jónak tartottuk, de magával a *jó gyakorlat* kifejezéssel és a fenti gyakorlattal is sok problémánk volt: Magyarországon, ebben az adás-vételi folyamatban a tanulás olyan kontextust kapott, hogy a jó gyakorlatot meg lehet vásárolni, haza lehet vinni, és ott ugyanúgy fog működni, mint ahonnan „vettem”. Ezzel szemben mi azt gondoljuk, hogy egy iskola akkor tud igazán jól működtetni gyakorlatokat – és aztán segíteni abban, hogy ezt mások is megtanulják –, hogyha képes tudatosan diagnosztizálni a saját helyzetét, ahhoz kötődően kidolgozni egy helyi megoldást, és ezt aztán tudatosan tudja kommunikálni. Tehát el tudja mondani, hogy milyen helyzetben, mit és miért fejlesztett ki, az érkező fél pedig megérti azt, hogy ők mire reflektáltak a gyakorlat megszületésével. Így nem önmagában a gyakorlatot, hanem ezt a fajta tanulási folyamatot viszi haza, amelyben ugyanúgy fontos, hogy a másik fél is felmérje a saját helyzetét, és ha szükséges, korrigáljon az átvett gyakorlaton. Ez a gondolatmenet az oka, hogy erre a folyamatra mi az *adaptív utak* elnevezést használtuk a könyvünkben, és azt gondoljuk, hogy jó lenne, hogyha ez meggyökeresedne a közoktatás mindennapjaiban is.

Végezetül azt a kritikai szempontot is megfogalmaztuk, miszerint a hazai oktatásban az elmélet és a gyakorlat valahogy távol került egymástól. Ebben mindkét fél felelősségét látjuk: a pedagógia kutatóinak vagy a neveléstudománnyal foglalkozó szakembereknek a tekintetben, hogy a kutatásaik nem gyökereznek igazán gyakorlati problémákban, vagy ha igen, akkor nem tudják azt oly módon megfogalmazni, hogy a gyakorlat számára is érthető és hasznosítható legyen. A gyakorlat szempontjából pedig a mindennapok valósága talán olyan terhet jelent, amelyben már kevés lehetőség nyílik a tudatos egymástól való tanulásra, vagy a szakmai fejlődés megfogalmazására. Ebből következően úgy látjuk, hogy nincsenek valódi fórumai a szakmai diskurzusnak. Ezzel a kutatással többek között erre is szerettünk volna reflektálni, vagyis egy olyan terepet nyitni, ahol a kutatók, a gyakorló pedagógusok, és a diákok között párbeszédre nyílik lehetőség.

► Kik alkották a kutatócsoportot?

Az ELTE Neveléstudományi Intézetéből négy kutató vett részt a munkában. *Gaskó Krisztina*, aki pszichológusként és neveléstudományi szakemberként egyaránt a tanulással, a tanulásméletekkel foglalkozik, e munkában a kategóriák megkérdőjelezése az, ami igazán fontos volt számára. *Kálmán Orsolya* a tanulásméletek szakértője, felsőoktatás pedagógiával foglalkozik, és azzal, hogy a közoktatásban hogyan lehet a tanulást valójában tanulásközpontúvá tenni. *Mészáros György* a kritikai pedagógia egyik legfontosabb hazai képviselője, fő témakörei az esélymegteremtés, az esélyegyenlőség és a multikulturalitás. Jómagam a kutatás, és korábbi – az adaptív iskolában gyökerező – projektek vezetőjeként az adaptivitás gondolatát hoztam a kutatócsoportba. A kutatók mindegyike nagyon meghatározó korábbi tapasztalatokkal érkezett, amelyek végigkísérték az egész projektet. Nagyon izgalmas volt az is, hogy az egyébként egymás mellett futó eddigi kutatások hogyan gyűrhatók össze egy koncepcióvá.

Ahogy korábban említettem, fontos gondolatunk volt az is, hogy a többségi pedagógia és a gyógy-pedagógia találjon egymásra, ezért a közös munka kezdetén egy többségi pedagógusokból álló csoport és egy gyógy-pedagógusokból álló team állt fel. Talán nem volt szerencsés ez a fajta megközelítés, vagyis, hogy külön munkacsoportokban kezdtünk dolgozni. Ez lehet az oka annak is, hogy nem sikerült megtalálni a közös hangot. Így a mi többségi pedagógiai nézőpontunk az, ami ebben a könyvben leginkább megjelenik.

► Az eddig elhangzottakon túl milyen pedagógiai irányzatokból, hagyományokból, jó gyakorlatokból merít az adaptív pedagógia?

Az egyik meghatározó elem a már korábban említett *interpretatív szemlélet*, a pedagógiai jelenségek értelmezése, ami alapvetően a *kritikai pedagógia* világában gyökerezik. Ez utóbbi egy olyan társadalom-elméleti megközelítés, amely az elnyomott társadalmi rétegek felszabadításával foglalkozik, és ezt próbálja pedagógiai kontextusba helyezni. A gondolat, amit kihangsúlyoznak ebben a megközelítésben, nagyon érdekes, miszerint fontos lenne, hogy az elnyomott társadalmi csoportok is megszólalhassanak, hogy észrevegyük a hangjukat egy támogató folyamatban. A korábbi pedagógiai elképzelések azzal a jó szándékú attitűddel közelítettek a leszakadó vagy elnyomott társadalmi csoportok felé, hogy megpróbálják őket valamiképp felemelni, valamifajta hátránykompenzációval segíteni. Valójában azonban nem ez az út, hanem az, ha a saját helyzetében maga tudja megfogalmazni a problémáját, és úgy hozzuk helyzetbe, hogy egy hosszú távú folyamatban képes legyen magán segíteni. A hazai közoktatásban talán a tanulók hangja hallatszik a legkevésbé, így a velük való kapcsolódásra – mind a saját, kutatásba bevont hallgatóink, mind a kutatásba bekapcsolódott iskolák tanulói esetében – kiemelten figyeltünk.

A másik nagyon erős elméleti bázisunk a *szociális konstrukcionizmus* elmélete volt. Talán a legfontosabb jellemzője, hogy egészen másképp gondolkodik a tudás fogalmáról és a tudás keletkezéséről. Minden konstruktivista elmélet úgy gondolja, hogy a tudást nem kapjuk, nem lehet átadni, hanem konstruálódik, tehát valahogy felépül ez egyén életében. A szociális konstrukcionizmus és ennek ta-

nulásméleti megfelelője, a szociális konstruktivizmus pedig azt mondja, hogy ez a tudás nem önmagában az egyénben, hanem egy társas közegben alakul ki. Ez az elmélet a koncepciónk szempontjából azért is nagyon fontos, mert azt gondoljuk, hogy az iskola alapvetően egy társadalmi konstrukció, tehát csakis társadalmi párbeszédben határozhatja meg önmagát.

Harmadik elemként pedig fontosnak tartottuk érvényesíteni azt a gondolatot, hogy *reflektáljunk* a korábbi iskolafejlesztési reformokra vagy elképzelésekre, és ebben a szemléletben értelmezzük az iskola világának fontos kérdéseit. Ezért az elméleti alapok tisztázásán túl igyekeztünk átgondolni az elmúlt egy-két évszázad jelentősebb iskolatörténeteit és hatásait. Ennél a pontnál úgy láttuk, hogy nagyon fontos kulcsmomentum az oktatás tömegesedése és az ebből következő iskolai válaszok. A reflektív, elemző visszatekintés során négy ilyen iskolai választ különböztettünk meg, és ezek alapján fogalmaztuk meg azt, hogy mindezekből tanulva mit gondolunk vagy mit nem gondolunk az adaptív iskolára igaznak. Ezek a következők: a reformpedagógiák világa, a komprehenzivitás gondolata, az inkluzivitás, és a személyre szabott tanulás pedagógiája.

► Miben találtátok meg ezeknek az elméleti bázisoknak a koncepció szempontjából közös metszéspontjait?

Talán a tanulói sokféleség elfogadása volt az egyik közös fókusz, hiszen a tömegesedés hatására azzal kellett szembenézni, hogy azok a gyerekek is ott ülnek az iskolában, akikről eddig nem gondoltuk, hogy az osztályunkba kerülhetnek. Emellett azonban mind a négy iskolai válasznak más és más a felütése: a reformpedagógiáknál alapvető a mindenkorai többségi pedagógiával való szembenállás, amitől szerettünk volna távol maradni. De nagyon fontos például az alternativitásban a szabadság, az alternatív utak elfogadásának gondolata, ami sokkal jobban reagál egy posztmodern jelenségre, mint eddig bármelyik iskolakoncepció. A komprehenzivitás sokkal erősebben kötődik a kritikai pedagógiához és az esélyteremtés gondolatához. A személyre szabott pedagógia nagyon erősen fókuszál az egyénre, de mi – elfogadva azt, hogy az egyén fontos, és az egyéni tanulási utak elsődleges szerepűek egy iskolában – mégis nagyon határozottan azt gondoljuk, hogy az iskolai tanulás közös folyamat, és nem csak az egyén tanulási útja. Az inkluzivitásban szintén meghatározó a másság elfogadása, helyzetéből fakadóan talán ez fejezi ki a leghangsúlyosabban ennek a sokféleségnek az elfogadását és a többségi pedagógiába történő szakmai befogadását.

► Mindezek után hogyan indult el a projekt, melyek voltak a folyamat főbb állomásai?

Az előbb említettek okán alapvetően fontosnak tartottuk, hogy a kutatás közös munka legyen a közoktatás világának szereplőivel, amelyben a résztvevők – amennyire lehetséges – kutatótársakká válnak. Mivel a projektet a *21. századi közoktatás-fejlesztés*² című TÁMOP-projekt részeként az OFI³ támogatta, az intézet segítségével közzétettünk egy felhívást, amelyben olyan iskolák jelentkezését vártuk, akikkel közösen megpróbáljuk megfogalmazni, hogy mit is jelenthet az adaptív-elfogadó iskola. A projektbe való kapcsolódáskor fel kellett kínálniuk valamilyen saját adaptív gyakorlatot, továbbá

² A TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységet irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művellet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat meg tudja valósítani.

³ Az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet (OFI) az oktatási ágazat stratégiai kutató-fejlesztő és szolgáltató intézménye. Az intézet tevékenysége közoktatási és felsőoktatási kutatásokra és fejlesztésekre, nemzetközi elemzésekre, az oktatásirányítás szakmai döntéseit előkészítő szakértői tevékenységekre, adatszolgáltatásokra, valamint a szakmai eredmények széles körű disszeminációjára terjed ki. www.ofi.hu

meg kellett fogalmazniuk egy kérdést, amelynek megválaszolására szívesen vennének más iskoláktól támogatást. Mind az inkluzív oldalról, mind az adaptív kutatáshoz kötődően jelentkező iskolákkal felvettük a kapcsolatot, és elkészítettünk velük egy ún. többesetes esettanulmányt. Tulajdonképpen egy akciókutatásról beszélhetünk abban az értelemben, hogy a keletkező tapasztalatokat mindig visszaforgattuk a kutatási folyamatba, az eredmények folyamatosan alakították a koncepciót és visszahatottak magukra az intézményekre is.

Miután kialakult a meglehetősen vegyes – klasszikus és alternatív általános iskolát, 12 évfolyamos iskolát, szakközép- és szakmunkásképző iskolát, EGYMI⁴-t is magában foglaló – résztvevői kör, három alkalommal velük töltöttünk egy-egy napot. Egyrészt megpróbáltuk őket megismerni, és közben az adaptív iskolához kötődően olyan sarokpontokat vagy szempontokat megfogalmazni, amelyek az adaptivitás értékei lehetnek. Az első találkozáskor nem kértünk egyebet az iskoláktól, mint hogy próbálják megfogalmazni azt, hogy miért gondolják magukat adaptívnek. Igyekeztünk ezt a kérdést minél több szempontból és minél több szereplő segítségével körbejárni, miközben mi is iskolai levegőt szívunk, dokumentumokat gyűjtöttünk, órákat látogattunk, fényképeztünk. A második körben mind ezen tapasztalatok alapján, illetve a saját elméleti koncepcióink ütköztetésével összeállítottunk egy új kérdéssort. Ennek kapcsán arra kértük a kollégákat, hogy reflektáljanak az általunk adaptívnek vélt iskolára, és ebben a koordinátarendszerben próbálják meg a saját intézményüket, gyakorlatukat elhelyezni. A vezetői és tanári interjúk, valamint az óralátogatások kiegészültek a tanulók hangjával, mert kíváncsiak voltunk, hogy a diákok miképpen élik meg azt, amit az iskola magáról mond. A projekt során készítettünk az iskoláknak egy harminc-negyven oldalas reflektív naplót, amelyben az adaptivitás értékei mentén leírtuk, ahogy mi láttuk őket: milyen adaptív utakon indultak el, és hol látunk még kitörési vagy fejlődési lehetőséget. A harmadik találkozónkon erről az időközben elkészült reflektív albumról beszélgettünk döntően az intézményvezetővel. Mondhatjuk, hogy a vezetők részéről viharos volt az ezzel való szembesülés, a napló észrevételeivel való azonosulás. Nem volt teljesen más az önképük, mint amit mi láttunk, de voltak benne nagyon fájó pontok. Az, hogy miképp fogadták a naplót nagyban függött attól, hogy milyen volt az iskolán belül a szervezeti tanulás, a reflektivitás kultúrája. Kívülről tekinteni rá valamire mindig mást jelent, ugyanakkor minden intézmény hangsúlyozta azt a fontos tanulási folyamatot, amelynek ezáltal részese lehetett. Végül soron igazán örültek, hogy külső képet formált róluk valaki.

► Melyek azok a legfontosabb értékek, amelyek az adaptív-elfogadó iskola hívószavai lehetnek?

A kérdés számunkra is nagy dilemma volt, a kutatói megbeszéléseken sokat gondolkodtunk, vitáztunk azon, hogy hogyan lehet egy koncepciót strukturálni, leírni, vagy hogyan lehet jól meghatározható szempontok köré rendezni az adaptív-elfogadó iskolát, hogy az a gyakorlat számára is minél jobban értelmezhetővé váljon. Mind a szakirodalmi tájékozódásunk, mind az iskolákkal folytatott beszélgetések során azzal kellett szembesülnünk, hogy számtalan olyan szempont fogalmazódott meg, amelyek, ha akartuk, ha nem, értékek voltak. Valójában nem szerettünk volna egy értékközpontú koncepciót létrehozni, félve attól, hogy pont a normatív koncepciók ellenében építkező adaptív-elfogadó iskola is normatívává válik.

Egyrészt úgy tekintünk ezekre az értékekre, mint amelyek értelmezését minden esetben iskolai kontextusban kell megadni. Másrészt azt gondoljuk, hogy ezek egy folyamatos, dinamikus változásban értelmezendők, mint ahogy az iskolákkal való beszélgetések is folyamatosan formálták a koncepciót. Végül öt értéket fogalmaztunk meg, ezek a következők: az *adaptivitás* értéke, az *identitás* értéke – ami

⁴ Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, amelyeket a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integráltan történő nevelésének, oktatásának segítésére hoztak létre. Az alapellátáson kívül gyógypedagógiai szakszolgáltatást és szakmai szolgáltatást biztosítanak. Forrás: www.fejlesztok.hu

érdekes módon a könyv megírásának pillanatáig nem szerepelt a koncepcióban, és csak a későbbi reflektáláskor került elő – a *tanulásközpontúság* értéke, a *kategóriák megkérdőjelezésének* értéke, és a *közösségiség* értéke. A mi értelmezésünkben ezek nem különálló, hanem egymással összejátszó, összekapcsolódó elemek.

▶ **Hogyan válhat egy intézmény adaptív iskolává, hogyan kell az értékeket iskolai kontextusban értelmezni?**

Úgy véljük, az a legfontosabb, hogy az iskolák készen álljanak arra, hogy szembenézzenek magukkal, a saját pedagógiai elképzeléseikkel, valamint az iskola szereplőinek elképzeléseivel, igényeivel. Ha a saját működésüket egy nagyon tudatos és folyamatos reflektálás kapcsán ezen értékek mentén is tudják értelmezni, akkor azonosítani tudnak olyan pontokat, amelyek az ő gyakorlatukban kiemelkedőek, és bizonyára fognak találni olyan pontokat is, amelyekben problémák mutatkoznak, tehát fejlesztésre szorulnak. Ez lehet az útja az adaptív iskolává válásnak.



Azt viszont nem gondoljuk, hogy létezik egy olyan adaptív-elfogadó iskolai státusz, amely emblemikus vagy mintaértékű. Az adaptív-elfogadó iskolává válás során a cél nem elsősorban a megérkezés, hanem maga az út, az iskola minden szereplőjét érintő, közös tanulási folyamat válik fontossá.

▶ **A közösségiség értéke mit jelent ebben az értelmezési keretben, a tanulás szempontjából?**

Ezt érdemes értelmezni mind az iskola egyes szereplői – tehát a tanuló, a tanár, az igazgató, a szülő –, mind a szervezet, mind a szervezeten túlnyúló szakmai közösségek szintjén. Ha visszanyúlunk az egyén szintjére, akkor fontos látni, hogy például a szociális konstruktivizmus elméletében is több irányzat van, de bármelyiket nézzük, azt találjuk, hogy olyan szociális vagy közösségi helyzeteket hoznak létre, amelyben a tanulás zajlik. Van olyan elképzelés, amely azt mondja, hogy tulajdonképpen maga a vita az, ami a tanulást igazán generálja: a tanulási folyamatban megjelenő különböző

nézőpontok ütköztetése, a saját tanulási útra való reflektálás mindkét fél számára hasznos lehet. Egy másik álláspont szerint maga a beszélgetés a tanulás útja, és ahelyett, hogy módszertanilag túl didaktikussá tennénk az egyéni tanulási folyamatot, sokkal többet kellene hagyni beszélgetni a gyerekeket, erősítve a szociális kötődés kialakulását.

Ha a szervezeti szintet nézzük, van egy olyan álmunk, hogy az egymástól való tanulás támogatására létrehozzuk az adaptív iskolák hálózatát. A projekt keretén belül erre nem volt elegendő keret, de bízunk benne, hogy más úton lesz rá lehetőség. Egy olyan felület létrehozása lenne a cél, amelyen az iskolák különböző adaptív utakat fogalmaznak meg, más iskolák számára hasznosítható módon. Fontos hangsúlyozni, hogy ez nem adás-vételt jelentene, hanem a saját tanulásom érdekében a másik tanulásának támogatását, ami egy teljesen más szemléletet igényel. Mindannyian tudjuk, hogy a hálózatok csak akkor működnek jól, hogyha ebben a hálózat tagjainak érdekeltsége van, és mi ebben a tanulási folyamatban láttuk ezt.

► Ha még inkább kifejele tekintünk, az iskola szociális, kulturális környezetére, mit mondhatunk, hogyan befolyásolja ez a beágyazottság az adaptivitást?

Szeretnénk azt hinni, és az adaptív-elfogadó iskola koncepciója is azt mondja, hogy a szociális, gazdasági, kulturális környezet *kell*, hogy befolyásolja az iskola működését, mert annak tagjai is szereplői az iskola világának. A sodródás helyett ezen összes szereplő gondolkodásából kellene, hogy kinőjön egy tudatosan alakított identitás, ami szintén az adaptív-elfogadó iskola egyik értékét jelenti.

A kutatás során fontos tapasztalat volt, hogy minden olyan innovatív változás, ami az általunk vizsgált iskolákban bekövetkezett, az valamilyen veszélyhelyzetből értelmeződött. Például, az egyik iskolában elkezdtek fogyni a gyerekek, mert átszivárogtak a szomszéd iskolába, az ott elindított két tannyelvű tagozatra. A másik iskola egy gyógypedagógiai intézmény volt az ellehetetlenedés határán: a pedagógusok nem tudtak mit kezdeni az egyre nehezebb magatartási problémákat produkáló, a szegregáció tüneteit mutató, frusztrált, tanulásukban nehezen előrelépő diákokkal. Mára, az akkor elindított pedagógiai fejlesztések révén az egyik legizgalmasabb, mintáértékű iskolává vált a környezetében. A harmadik iskola egy megőrzéstől szenvedett, alternatív iskola lévén másfajta tanulási utat képviseltek, amit az egyébként nagyon zárt világot mutató kisvárosi környezet nem fogadott el, félreértelmezett. Ezekből a példákból úgy láttuk, hogy az iskolák innovativitási szándéka csupán veszélyhelyzetekben aktiválódik, nem része a tudatos építkezésnek.

A kutatás megerősített minket abban, hogy az iskoláknak vannak nagyon pozitív vagy adaptív gyakorlatai, és látható, hogy képesek az innovativitásra, a változásra, a megújulásra, de a mai rendszerben – a korábban már említett vészhelyzetek kivételével – nincs olyan hajtóerő, amiért ők ezt megtegyék. Ha csupán azt várjuk el tőlük, hogy szabályokat tartsanak be, akkor nem támogatjuk őket abban, hogy a saját helyzetükön gondolkodjanak, előbbre lépjenek.



► Milyen változásokat igényel az adaptív-elfogadó iskola a gyakorlat szintjén, a tanulási folyamatban, a tanulás szervezésében, tervezésében? Mit jelent az adaptív-elfogadó iskola a tanár, és mit a tanulók számára?

Azt tapasztaltuk, hogy mivel az adaptív-elfogadó iskolává váláshoz nincs recept, és nem kizárólag egy út létezik, ez egy nagyon dinamikus, rugalmas rendszernek mondható. Az alternatív iskola kapcsán például azt láttuk, hogy ők a tanulásközpontság kapcsán előrébb jártak, mint más intézmények, de az identitás meghatározásukban kilógtak, és ez a fajta hiány visszavetette őket abban, hogy továbbléphessenek az egyébként számukra fontos területeken. Míg mondjuk az EGYMI-ben jól körvonalazott volt az identitás, de a közösségi terület – épp a szegregált intézményi voltukból fakadóan – nehezebben ment. Tehát nagyon változó, hogy melyik iskola miben találja meg az erősségét, és miben a kitérési lehetőségeit. Az általunk meg-

fogalmazott értékek abban segítenek, hogy ezek mentén kezdődjön el az iskolában a gondolkodás, az identitás meghatározása, a célok megfogalmazása.

A legfontosabb, hogy az intézmények szereplői fogadják el, hogy ez egy tanulási folyamat. Hogyha ezt megértik, akkor az is elfogadhatóvá válik, hogy ebben a változási folyamatban az egyes szereplők

a bevonódottság különböző állapotában vannak. Ez egy természetes dolog. Ha van egy távoli célunk, akkor a pici lépéseinket már ennek szellemében tudjuk tervezni, azokat koherensen egymásra építeni, egy láncolatra felfűzni. Nagyon hiszünk benne, hogy a vezető, az iskolaigazgató szerepe kulcsfontosságú ebben a folyamatban, mert ő a felelős azért a szakmai útért, amit az iskola bejárhat. Ahhoz azonban, hogy az elképzelés valóban működni tudjon, elsősorban olyan oktatáspolitikai koncepcióra van szükség, amely az iskolákat tanulószervezetnek tekinti, a benne dolgozó pedagógusokat pedig felelősségvállalásra készíti. Az a fajta koncepció, amiben a pedagógusokat egyesével felkészítjük, majd visszaküldjük egy olyan helyzetbe, ahol a körülöttük lévők nem értik az ő gondolataikat, nem fenntartható. Ahhoz, hogy az intézményen belül érdemi folyamatok induljanak el, szükség van a körülöttük lévő támogató környezetre, a mentorálásra, az innovációk befogadására és a kudarcok feldolgozására egyaránt.

A gyerek számára az iskola egy olyan izgalmas tanulási környezetté válhatna, amiben megtanulja, hogy hogyan válhat a saját tanulásaért felelős emberré. Ez segítheti őt abban, hogy meghatározza a saját identitását, hogy képes legyen megérteni a sokféleséget, és hogy elfogadja a másik gyereket, aki azért, mert más, attól még nem jobb vagy rosszabb, mint ő. A tanár számára pedig mindez egy olyan kihívást jelentene, amelyben őrá úgy tekintenek, mint a szakmájához értő, azért felelősséget vállalni tudó szakemberre.

*„... a pedagógusoknak nem elsősorban szeretni,
hanem elfogadni kell a gyerekeket.”*

Sok szó esik mostanában az iskolák nyitott világáról, az iskolák azon feladatáról, hogy nyitott gondolkodású felnőtteket neveljen. Alapvetően elfogadásra, és az iskola működését, és minden szereplőjét érintő szemléletváltásra van szükség ahhoz, hogy az intézmény jól tudjon reagálni a változásokra, az őt érő kihívásokra, hogy az iskola bármilyen helyzetből „előre tudjon menekülni” – mondja beszélgetőpartnerünk, Nagy Mariann. A pécsi székhelyű integrált oktatási intézmény¹ egyik egységének, a Budai-Városkapu Iskola Fehérhegyi Szakiskola és Speciális Szakiskolájának vezetője szerint megéri elindulni ezen az úton, mert a nyitott iskolává válás egyúttal nagyon fontos, közös tanulási élményt jelent minden résztvevő számára.

► **Mit jelent a „nyitott iskola” fogalma az intézmény mindennapi életében, hogy jelenhet meg, mitől válik fontossá?**

Nagyon meghatározó, hogy mi magunk milyen iskolába jártunk, gyerekként mit éltünk át, mert eze- ket az élményeket nagyon mélyen hordozzuk magunkban. Az jutott rögtön eszembe, hogy én egy olyan iskolába jártam, ahol ezt a nyitottságot megtapasztalhattam, ahol sok mindenben kipróbálhattam ma- gam. Például nagyon korán elkezdtem sportolni, jó tanulóként különböző versenyekre jártam, szavaltam, de mondhatom, hogy a tanulmányi eredménytől függetlenül a gyerekek nagy része szerepelt valamilyen házi vetélkedőben. Olyan pedagógusok vettek körül minket, akiknek fontos volt, hogy minél több lehe- tőséget biztosítsanak a világ és saját magunk megismerésére. Az énektanárunk például, a székesfehérvári iskolánkból minden évben elvitt egy diákcsoportot a Budapesti Operaházba, és nemcsak az énekkaro- sokat, de engem, botfűlűt is. Ezeken az alkalmakon szélesedett a látókörünk, sokféle tapasztalatot sze- reztünk. Később olyan gimnáziumba kerültem, ahol szintén nyitott légkör volt, olyan tanárokkal, akik akkoriban kilógtak egy kicsit a sorból, így aztán el tudták fogadni a diákok sokféleségét is.

A nyitott iskola számomra azt jelenti, hogy képes meghallani az idők szavát, figyelembe veszi a gyerekek szükségleteit, igényeit. Nem abból indul ki, hogy mit követel, hanem hogy mit kell nyújtania ezért. Egy iskolának nyitottnak kell lennie a változások kezelésére is.

► **Ha visszatekintesz az elmúlt évekre, az iskolátoknak ez a fajta nyitottsága, vagy az erre való képessége milyen változásokon ment keresztül?**

A változást külső kényszer és belső igény is generálhatja, ami a mi esetünkben például szerencsésen párosult. A külső kényszert az iskola átalakíthatja úgy, hogy a változás belső igényként jelentkezzen. Ha ez megtörténik, nyitottabbá válik az intézmény. Ha ez az átfordítás nem sikerül, akkor a szorító hatás miatt bezárkózik az iskola.

¹ Budai-Városkapu Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészeti Iskola elérhetősége: www.budaivaroskapu.hu



Mondok egy konkrét példát: nemrég egy beszélgetésen arról panaszkodtak a pedagógusok, hogy most már mindent nekik kell megcsinálniuk. Szerintem ez régebben is így volt. Korábban az osztályfőnök ugyanúgy foglalkozott például családlátogatással, a gyerek családi környezetével. Néhány éve ez teljesen elfelejtődött, most viszont újra előkerült, nyilván abból a külső kényszerből fakadóan, hogy a család problémái beszivárognak az iskolába, és ezt valamiképp kezelni kell. Holott, ha erről eleve nyitottan gondolkodunk, ha keressük a családdal való kapcsolódásokat, akkor ez nem kényszer lesz, hanem belső igény, ami számos pozitív hozzáadékkal jár.

Ma olyan értelemben is nyitott az iskola, hogy sokkal jobban figyelnek rá. Egy-két évtizede talán nem volt ekkora a felelősség terhe a pedagógusokon, mert nem kellett az összes törvényt ismerni, vagy akár azon gondolkodni, hogy extrém esetben a tetteik következményeként bekerülnek-e az aznapi híradóba. A szülők reakciója is kiszámíthatatlan.

Azt hiszem, jellemző Magyarországra az, hogy nem ott panaszkodunk, ahol a probléma van, hanem máshol. Az iskolai ügyeket elvisszük a rendőrségre. Amit a rendőrségnek kellene megoldani, azt a boltban panaszoljuk el. Az iskola esetében hangsúlyosan érzem ezt, mert nagyon sok olyan eset van, amikor az alapproblémát fedjük azzal el, hogy sokszor nem a helyükön kezeljük a dolgokat.

Azt gondolom, hogy régen is nagyon sok volt a változás az iskola életében vagy a mindennapjainkban, csak nem kellett ilyen gyorsan reagálni rájuk. A gyerekek nem képesek negyvenöt percen keresztül figyelni, huzamos munkát végezni, folyton új ingereket kell kapniuk. Azonban ez a felnőttekre is igaz: már nagyon kevesen tudnának egy gyárban a szalag mellett állni napi nyolc órát, egyetlen szünettel megszakítva. Azt látjuk, hogy a gyerekek motiválatlanok, azonban a felnőttek is: vajon az élethosszig tartó tanulás mennyire jellemző Magyarországon? Ugyanez vonatkozik a pedagógusokra: a többség azt mondja, hogy nem akar nyitni, újat elsajátítani, mert harminc évvel ezelőtt már megtanulta, van róla diplomája. Pedig a pedagógusoknak a pedagógia egy szakma kellene, hogy legyen, ahol ezeket a folyamatokat tudatosan irányítjuk, az önfejlődésünket tudatosan megtervezzük.

Az sem könnyíti meg a helyzetet, hogy a sűrű változások miatt csak rövid távú célokkal tervezhetünk. Azok a fajta hosszú távú célkitűzések, amelyek egyértelműek voltak még tizenöt évvel ezelőtt is, mára már nem azok: korábban, ha valaki jó tanuló volt, elment gimnáziumba, onnan tovább egy felsőoktatási intézménybe. Egy jogi diplomával például nem volt nehéz elhelyezkednie, és akár egészen a nyugdíjig biztos állása volt. Ma annak is örülünk, ha rövidtávú célokat tudunk teljesíteni.

▶ Végül is mi a különbség egy működésében nyitott, átlátható, egyfajta elfogadással rendelkező iskola és egy zárt típusú intézmény között?

Egyértelműen abban látom a különbséget, hogy az iskola hogyan képes ezekre a változásokra, kihívásokra reagálni. A törvény és jogszabály erre a szintre nem jut el. Az iskola nyitottsága az intézményen belül dől el, többek között attól függ, hogy milyen az ott dolgozók közössége, mennyire karizmatikus a vezető. Az is igaz, hogy a nyitott iskola több pénzbe kerül, több anyagi és emberi erőforrás kell hozzá, a portaszolgálatától kezdve, a belső kommunikációs vonalon át a technikai fejlesztésekig.

A nyitottság ott is kezdődik, hogy beengedi-e az iskola a szülőt az intézmény falai közé vagy sem. Ha egy zárt iskolába nem mer, vagy nem tud bármikor bemenni, akkor kint fogja megbeszélni a problémáját egy másik szülővel – ez tehát megint ahhoz vezet, hogy a problémákat nem ott kezeljük, ahol kell. A szülők a bizonytalanság miatt sokszor inkább lenyelik a véleményüket. Voltaképp már abban is bizonytalanok, hogy nyitott vagy zárt iskolát szeretnének-e. Inkább békésen elviselik, hogy nem nézhetik meg azt a termet, környezetet, közösséget, amelyben a gyerekük a napja nagy részét tölti. Sok konfliktust megelőzhetnénk azzal, ha a szülő ismerné a gyermeke társait, azok hátterét. A zárt iskola ebből a szempontból sem szerencsés.

▶ Milyen további veszélyei lehetnek egy zárt iskolának?

Veszélyes következménye lehet például, hogy akadályozza a későbbi társadalmi együttélést, egymás elfogadását. A szülők többsége nem pedagógiai program szerint választ iskolát, hanem az alapján, hogy kik járnak, és kik nem járnak oda. Az a gyerek, aki nap mint nap találkozik más nyelven beszélő emberrel, gyengén látó vagy siket emberrel, vagy szegény körülmények között élő emberrel, másképp néz a világra, más lesz a szemléletmódja, elfogadja és nem lenézi a társát. Azt szoktam mondani, hogy a pedagógusoknak sem elsősorban szeretni, hanem elfogadni kell a gyerekeket. Tehát nem kell őket hazavinni, örökbe fogadni, megmosdatni, hanem első lépésként el kell fogadni őket. Az integráció és szegregáció kérdése is ezen múlhat. Vannak olyan lakókörnyezetek, ahol minden gyerek egy intézménybe jár, mert nincs más lehetőség. A szabad iskolaalapítás és iskolaválasztás a demokrácia velejárója, azonban a kiválasztódást is magával hozza. Hosszú távú problémának látom, hogy a szegregációs gondok ugyanazokat a zárt társadalmi csoportokat tartják fenn. Ezen a törvény nem tud változtatni. Azokban az iskolákban, amelyek integrált intézményekké váltak az ott tanuló hátrányos helyzetű diákok száma alapján, úgy „oldották meg” a problémát, hogy a szülők kivették a gyerekeket. A szülő tehát „lábbal szavaz” – ezeket a társadalmi mozgásokat csak követni tudjuk, törvényekkel szabályozni kevésbé.

Természetesen sok olyan programmal is találkozunk, amely a befogadásról és a nyitottságról szól, de úgy látom, hogy csak olyan intézményeknél kerül fókuszba ez a téma, ahol sok a nehezen kezelhető gyerek. Mindezzel együtt nagyon fontosnak érzem, hogy a Dobbantó² programunk azért tudott megvalósulni, mert a kényszer mellett nyitottak voltunk a cselekvésre. Lehet, hogy ha a kényszer nem jelentkezik, akkor nem lettünk volna nyitottak, viszont a kényszerre úgy is reagálhattunk volna, hogy minden marad a régiben. Ezzel időt nyerhettünk volna addig, amíg megmondják nekünk, hogy mit tegyünk.

▶ Mit hoz magával, ha nem zárkózunk be a problémánkkal, hanem elindulunk az elfogadás útján?

Ha egy iskolát a folyamatos bezárás veszélye fenyeget, akkor két dolgot tehet: vagy hátradől, és azt mondja, nincs mit tenni, és bezárják, vagy azt mondja, hogy előremegy és kitalál valamit. A nyitottság ezen a létfenntartáson is múlhat. Több okból maradhatnak el az intézményben a fejlesztések, például azokban az iskolákban, akiknek nem kell félnie a bezárástól, sok esetben a kényszer hiánya miatt nem következik be a szemléletbeli nyitás, holott erre sokkal több lehetőségük, kapacitásuk lenne. Máshol azt tapasztalatom, hogy a sok szabályozásnak való megfelelési kényszer lekötí az iskola erőforrásait, ezért nem történnek fejlesztések. És van olyan intézmény is, aki bizalmatlan a változások iránt, és inkább a régi, jól bevált úton halad.

² A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. (FSZK) Dobbantó projektirodája 2008–2011 között fejlesztette ki a *Dobbantó* programot. A Dobbantó program közvetlen célja egy olyan szakiskolai előkészítő 9. évfolyami program kialakítása és megvalósítása volt, amely a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzdő SNI tanulók számára biztosított olyan egyéni ütemterven alapuló képzést, amely felkészítette őket a többségi oktatásban és képzésben való részvételre, a sikeres továbbhaladásra. Forrás és további információ: www.fszk.hu/dobbantó

Ennek a szemléletnek az az egyik hátulütője, hogy az új generáció igényei ezt meghaladják. Jó példa erre, hogy hat-hét évvel ezelőtt az iskolai házirendek alapvető problémája volt, hogy az iskolába a gyerek hozhat-e mobiltelefont, vagy ha behozta, hova tegye, felveheti-e, stb. Ez ma már nem kerül elő a házirendekben, mert már nem kérdés, hanem alapvetés, hogy egy gimnáziumi tanulóknak mobiltelefonja, sőt, okostelefonja van. Ezzel bármikor rácsatlakozhat a világhálóra, és ez további kérdésekhez, vélt vagy valós problémákhoz vezet. Az iskola nyitottsága abban is megmutatkozik, hogy van-e szabad internet-hozzáférése a diáknak mindenhez, beadhatja-e e-mailben a házi feladatát, vagy készíthet-e interjút a telefonjával, egyáltalán, hogy beengedjük-e a 21. századi technikát az iskola falai közé.

▶ **Említetted a Dobbantó programban való részvételeket. Milyen változásokat generált a gondolkodásotokban, az iskola életében?**

A legfontosabbnak azt tartom, hogy társakat hozott. Nagyon jó volt, hogy nem egyedül voltunk, nem éreztük úgy, hogy magunkra maradtunk a problémánkkal. Amikor egyedül van az ember, sokkal reménytelenebbnek látja a helyzetet. A másik pozitív változást maga a projekt jelentette, amit mi, akik ebben részt vettünk, úgy éltünk meg, mintha egy jó iskolába jártunk volna. Létrejött egy közösség, támogatást kaptunk, volt egy határozott, konkrét célunk. Amikor olyan általános célokat fogalmazunk meg, mint hogy az iskola legyen nyitott, akkor nehezen lehet követni a célok érvényesülését, megvalósulását. Fontosnak tartom, hogy itt fél évre szóló, konkrét és rövidtávú célkitűzésekről volt szó, amelyeken időközben is lehetett változtatni, ha kiderültek, hogy nem a jó irányba visznek. Mindeközben átfordításra került az, ahogyan az iskolában történnek a dolgok. Az eddig párhuzamosan, egymás mellett futó pedagógiai és egyéb folyamatoknak meg kellett találni a kapcsolódását. Ilyen volt például a minőségbiztosítás, a kompetenciafejlesztés, vagy a projektoktatás. Ezek egy jól működő rendszerben a közös cél érdekében egymást kell, hogy szolgálják.

A legfontosabb, hogy megtörtént egy szemléletváltás, ami annak volt köszönhető, hogy megismerünk olyan embereket, akikkel tudtunk egymásnak újat mondani. Sokféle iskolával, kollégával, problémával találkozottunk, nagyon érdekes beszélgetéseket folytattunk a budapesti és a vidéki tanárokkal, nagy rácsodálkozások voltak. Barátokra és segítőtársakra leltünk.

Az is nyilvánvalóvá vált, hogy szűklátókörűen érzékeljük a saját iskolánkat vagy a saját környezetünket. Korábban úgy gondoltuk, hogy sikertelenek vagyunk, azért pályáztunk, hogy fejlődhessünk. Amikor belekezdünk a projektbe, akkor ismertük fel a saját értékeinket, és erre alapozva sokkal könnyebben tudtunk tovább építkezni. Felszabadító érzés volt ez a tantestület számára is, hiszen a tudásmegosztó alkalmakon, tapasztalatcseréken bevontuk azokat a kollégákat is, akik nem vettek részt a projektben. A pályázati rendszerek nagy hátránya, hogy az iskolában általában csak azok tudnak a projektekről, akik közvetlenül benne vannak, így nagyon hasznosnak bizonyult a rendszeres tájékoztatás.

▶ **Mennyire volt egyszerű vagy nehéz azt elérni, hogy a tantestület minden tagja közös ügynek tekintse a programot? Mire volt ehhez szükség?**

Nem volt egyszerű, de leginkább az jelentette a nehézséget, hogy a külső kényszert egy belülről fakadó motivációvá alakítsuk. Azt szoktam mondani, hogy a dobbantós projektünkben „dobbantási” lehetőségünk volt, nemcsak a diákoknak, hanem a pedagógusoknak is. Azt gondolom, hogy ha az iskolának problémái vannak, akkor először a pedagógusoknak kell „dobbantani”, azaz előrébb lépni, nyitni, fejlődni, szemléletet váltani. Egy motiválatlan pedagógus nem tud mintát adni vagy érdemben hatni a gyerekekre.

A kollégák hozzáállását többek között azzal tudtam formálni, hogy leállítottam minden olyan beszélgetést, amely csak a panaszkodásról szólt. Nagy segítségemre volt ebben egy coach, akinek elmondhattam a kudarcaimat, problémáimat. Ő külső szemmel, objektíven látta a helyzetemet, segített tudatosítani a vezetői munkámat. Érték nagy meglepetések is a kollégák részéről, mert olyan telje-

sítményre voltak képesek, amelyet nem feltételeztem róluk. Korábban ugyanúgy éreztem velük kapcsolatban, mint néhány gyerek esetében: nem bíztam meg őket egy feladattal, mert azt feltételeztem, úgysem tudnak megbirkózni vele. Aztán amikor kényszerűségből bekapcsolódtak a munkába, kiderült, hogy sikeresen meg tudják oldani. Ebből következően velem együtt mindannyian egy tanulási folyamat részeseivé váltunk.

El kellett szakadnunk a „bezzeg az én időmben” hozzáállástól. Ahogy a focihoz is mindenki ért Magyarországon, valahogy így van ez az iskolával, az oktatással is. Bizonyos értelemben kell is, hogy értsen, hiszen a tankötelezettség óta iskolába mindenki járt, mindenkinek van róla közvetlen élménye, az idősebb generációnak már a tanultak hasznosulásáról is. Mi, akik az iskola világának szereplőiként elbizonytalanodunk, azért érezzük ezt fokozottan, mert ma minden sokkal rövidebb idő alatt elévül, vagy rövidebb ideig hasznosul. Minden gyorsabban változik, és ezekre a változásokra reagálni kell. Választhatnánk azt is, hogy nem csinálunk semmit, vagy révedhetnénk vissza a múltba, és mondhatnánk, hogy „ezelőtt harminc évvel minden más volt...”. A múltba nézni fontos, csak nem mindegy, hogyan tesszük ezt. A múltból elsősorban tanulni kell.

A gyerekekhez való hozzáállásban is változnunk kellett. Manapság sokkal több tényadatot kell megtanulniuk, mint régen, és erre a megnövekedett mennyiségre valakinek reagálni kell. A gyerekek teljesen egészségesen reagálnak: szelektálnak. Tegyük fel, azt mondják, hogy a tatárjárástól visszafele már nem érdekli őket a történelem, mert sokkal több olyan dologgal szeretnének foglalkozni, amely most zajlik körülöttük. Az új generáció kommunikációja, nyelvezte is teljesen más, néha megdöbbenek azon, hogy fogalmam sincs, miről beszélnek. Ha nem nyitunk, vészesen és visszafordíthatatlanul nagy lesz a szakadék köztünk. Érdekes, de néhány esetben a nagyszülők közelebb vannak az unokákhoz, mint a szülők a gyerekekhez. Talán azért, mert a nagyszülők ideális esetben már ráérnek, jut idejük a jó kapcsolatra, míg a szülő robotol, és egyáltalán nem tudja a lépést tartani a gyerekével. Nyilvánvaló, hogy ebben az új technikai és kommunikációs eszközök is szerepet játszanak, de az egészen biztos, hogy sokszor tényleg nem értjük a gyerekeinket. Nem hiszem, hogy az a normális, ha a magyartanár váltig tartja magát ahhoz a követelményhez, hogy mindenki olvasson el minden kötelező olvasmányt, és ennek hiányát bünteti. Mert voltaképp fogalma sincs, hogy a gyerek egyébként mit olvas, vagy mit olvasna szívesen.

Annak alapján, amit a folyosókon, a szünetben hallunk, nagyon könnyen mondjuk azt, hogy a mai gyerekek legtöbbször panelekben és csúnyán beszél. Ott valóban, de lehet, hogy egyébként képesek valamit nagyon jól prezentálni, kiváló esszéket írni. Meg se kérdezzük már tőlük, hanem elintézzük azzal, hogy „ők erre nem képesek”. Veszélyesnek érzem, ha így gondolkozunk, nemcsak az indokolatlan megbélyegzés miatt, hanem mert így kevesebb kihívás elé állítjuk a gyerekeket, és nem kóztatjuk meg őket azokkal a feladatokkal, amelyek segítenék a fejlődésüket.

► **Az iskola nyitottsága mennyiben eredményezi azt, hogy az iskola a társadalmi, gazdasági, kulturális környezetében lévő partnerekkel – a fenntartóval, segítő szolgálatokkal, civil szervezetekkel – szorosabb és esetleg jobb kapcsolatot ápol?**

A helyzetünkben fakadóan nagyon fontosnak tartjuk a partnerszervezetekkel való együttműködést. A kapcsolatfelvétel általában a mi kezdeményezésünkkel indult, amire gyakran nem is reagáltak. Nagyot hibáztunk volna, ha megsértődünk, és nem próbálkozunk tovább. Ehelyett küldtünk még egy meghívót, felhívtuk őket vagy elmentünk hozzájuk személyesen. Ezek után nem csak, hogy eljöttek, de ők is hívtak minket, rendszeres lett a kapcsolattartás, az együttműködés. Minden a jó személyes kapcsolatokon múlik, ebben nagyon hiszek.

Ezeknek a partnerségeknek az lett az egyik hozadéka, hogy az információk gyorsabban jutnak el hozzánk. Például a Családsegítő Központtal való bármilyen egyeztetés és ügyintézés hatékonyabbá vált, tájékozottabbak vagyunk a törvényi változások kapcsán, jobban tudjuk a rendszerben követni egy

gyerek útját. A kapcsolódások másik előnyének azt tartom, hogy sokat lehet tanulni más szervezetek működéséből. A civil szervezetek például kevésbé szabályozottak, egy-egy munkatárs sokkal többféle feladatot lát el a szervezetben, mint mondjuk egy közhivatalnál. Így nem arra helyezik a hangsúlyt, hogy mit nem tudnak, hanem inkább arra, hogy mit tudnak megcsinálni. Ez egy másfajta, rugalmas megközelítést jelent. A külső partnerkapcsolatok további hangsúlyos pozitívuma – amit korábban a coach kapcsán már említettem – a külső szem. Sok olyan tippet, szakmai praktikát kaptunk már segítő szervezetektől, amelyek a dolgok sokkal egyszerűbb megközelítését tették lehetővé.

Az is érdekes tapasztalás volt, hogy a közoktatásban a közalkalmazotti jogviszony biztonsága valamelyest „leülteti” a rendszert, ezzel szemben egy alapítványi iskolának vagy egy civil szervezetnek állandóan előre kell menekülnie, mert ha hátradólnek, nem lesz miből működniük. Bár egy iskolában minden sokkal lassabban történik, és ez néha megnehezíti vagy megakasztja a folyamatokat, ezzel együtt úgy gondolom, hogy ezt a tempót nem szükségszerű és nem is jó rögzíteni.

▶ Számos kutatásból, illetve európai szintű ajánlásokból tudjuk, és Te is említetted már, hogy az iskolavezetésnek milyen nagy szerepe van a változások elindításában, a szemléletformálásban. Hogyan, miben volt ez nálatok tetten érhető?

Véleményem szerint egy nyitott iskola vezetéséhez alapvetően kellő bátorság szükséges. Mindig sokat tanakodom, hezitálok, mielőtt valamit elindítok, de abban is biztos vagyok, hogy amíg ezeket az innovációkat nincs bátorságom az iskola életébe behozni, addig a kollégák sem fognak lépni.

Az elmúlt években igyekeztem szélesíteni a vezetési elveket. Nagyon hasznosnak bizonyult, hogy a programmal kapcsolatos munkába bevontam a húzóembereket, a vezető pedagógusokat. Ha a projekttalálkozókon ott volt velem egy kolléga, akkor soha nem volt nehéz a megbeszélés üzeneteinek továbbítása. Viszont volt olyan konferencia, amelyen egyedül vettem részt, és hiába mentem fellelkesülten haza, hiába adtam elő óriási elánnal a kollégáknak, hogy ez milyen jó volt, „rajta, csináljuk!”, nem is értették, hogy miről beszélek. Nem tudtak velem együtt lelkesedni, mert nekem nem volt annyi energiám, hogy mindazt, ami rám hatott, megfelelően átadjam. A Dobbantó emiatt is meghatározó jelentőségű szinte minden előremutató változásunk esetében. Azok a regionális találkozók, ahol nemcsak a vezetők, hanem a pedagógusok is találkoztak egymással, és más iskolák vezetőivel, mindig előre lendítettek minket. Az én kollégáim nyilván csak az én vezetési stílusomat ismerik, az ilyen alkalmak után azonban képet kaptak másokról, és másképp láttak már engem is, a módszereimet is, akár pozitív, akár negatív előjellel. De ugyanez játszódott le velem, amikor én ismertem meg más pedagógusokat.

Az is fontos tapasztalás volt, hogy egy óra megtekintésekor valójában nem az óralátogatás a lényeg, hanem ami utána történik. Korábban sokszor erre jutott a legkevesebb idő, sőt volt olyan is, amikor egyáltalán nem követte megbeszélés. Tavaly eljutottam odáig, hogy azt mondjam, ha nem tudjuk megbeszélni, feldolgozni a történeteket, akkor inkább nem megyek be a kollégákhoz órát látogatni, mert így inkább ártok, mint használok vele. A coach-csal való együttműködés során sokkal jobban rákényszerültem, hogy átgondoljak hasonló kérdéseket. Ebből a szempontból én is azt gondolom, hogy szüksége lenne egy „külső szemre” az iskoláknak. A szaktanácsadói rendszert fel lehet úgy is fogni, hogy ez majd ártani fog, meg úgy is, hogy hasznos lesz. Én ez utóbbiban bízom, mert tapasztalt pedagógusok fogják végezni, akik nagyon jól kell, hogy tudják, lássák, hogy miképp lehetne ezt jól felépíteni. Még ha nem is mindig, de néha nem árt, ha ott van valaki az ember mögött, aki egy kicsit irányt szab neki, visszajelzést ad, és adott esetben motiválja. A Dobbantóban létezett, és nagyon jól működött ez a fajta külső támogató rendszer, méghozzá azért, mert a bizalmon alapult, és a reflexióra épült. Feltételezték, hogy képesek vagyunk az adott dolgot véghezvinni, mindig rákérdeztek, hogy hol tartunk éppen, és ha elakadtunk, továbbmozdítottak bennünket. Ha az új rendszer hasonlóan fog működni, akkor jó lehet, de ha csak ellenőrző szerepe lesz, akkor nem ségít.

► **Hogyan támogatjátok a tanárok közötti együttműködéseket? Sikerült erre tudatosan lehetőséget teremteni?**

Válasz gyanánt visszakanyarodnék kicsit a vezetési elvek átgondolásához. Akkoriban vezettük be az iskolánkban, és már legalább ötödik éve működik, hogy minden hétfőn kettőtől négy óráig értekezletet tartunk. Így neveztük el, de nem kimondottan értekezlet formájúak ezek az összejövetelek. Egy olyan védett időszakot jelöl, amelyhez a tanárok időbeosztása és az osztályok órarendje is igazodik. Kezdetben persze ellenállást szült, mert nem mindenki akarta megérteni, hogy miért van erre szükség. Viszont nem akartuk, hogy bárki is rosszul érezze magát, így leültünk néhány kollégával, és csapatépítő, önismereti, szituációs játékokat válogattunk az első néhány alkalomra. Ebből aztán humoros helyzetek adódtak, sokat nevettünk, jobb lett a hangulat, így sokkal szívesebben maradtak a kollégák akkor is, amikor például egy szakirodalmat dolgoztunk fel. Emlékszem, talán pont egy Tempus Közalapítvány által szervezett műhelymunka után határoztuk el a vonaton hazafelé, hogy a sikerélményekre sokkal nagyobb hangsúlyt kell helyezni. Lett is ilyen hétfői alkalom, amikor semmi mást nem csináltunk, „csak” megdicsértem a kollégákat, elmondtuk egymásnak az aktuális sikereinket, és ünnepeltünk. Ezt nagyon fontosnak tartom, és azt gondolom, hogy igazán akkor működne jól, ha a kollégák is megtennék ugyanezt egymással. Nem elsősorban a dicséretre gondolok – bár az is sokat számít –, hanem hogy a pedagógusok ezektől az alkalmaktól függetlenül is teremtsenek arra teret és időt, hogy megbeszéljék egymással például egy gyerek ügyét, és ne csak a folyosói rohanásban váltsanak erről pár szót.

Én is sokszor átéltem, hogy a kollégák futtában mondtak nekem valami fontosat, és még azt is hozzátették, hogy „mert téged sose találunk meg”. Nem tartottam ezt jónak, sem a közlés formája, sem a helye miatt, ráadásul ilyenkor feljegyezni se volt lehetőségem az információkat, ami aztán félreértésekhez, akár visszaélésekhez is vezetett. Úgyhogy megkértem a kollégákat, hogy ha fontos, teremtsenek alkalmat a beszélgetésekre, vagy ha fizikailag nem vagyok jelen, tegyék ezt más, rögzíthető, látható, hallható módon. Apróságnak tűnik, és mégis nagyon sokat számít az együttműködésben. A kezdeti nehézségek után, úgy tűnik, hogy már működik, ettől én is jobban érzem magam, kevésbé tűnök űzött vadnak.

► **A beszélgetés elején azt mondtad, hogy az iskola nyitottsága többek között a szülőkkel való kapcsolatban is megmutatkozik. Milyen saját tapasztalatotok van erről?**

A szülőkkel való kapcsolattartás mindig nehéz dolog, pláne egy szakiskola esetében. Úgy vélem, hogy a tanár-szülő kapcsolat egy általános iskolában még mindkét fél részéről több haszonnal kecsegtet, míg egy középiskola esetében ez már nem válik annyira fontossá. A fiatalokat éppen az önállóságra, az önálló döntéshozatalra, a saját tetteikért való felelősségvállalásra, az életpályájuk megtervezésére akarjuk tanítani. Ezen kívül ennek a korosztálynak az életében biztos, hogy meghatározóbb a kortárs csoport, mint a szülői ház, ami nem azt jelenti, hogy lemondunk a szülőkkel való kapcsolattartásról, de már nemigen vonhatók be az iskola életébe.

Az információmegosztás hagyományos formái, azt gondolom, hogy kiüresedtek. Bármilyen információt, amit egyébként a szülői értekezleten adunk át, le lehet tölteni az iskola honlapjáról. Ezzel együtt ezekre az alkalmakra a pedagógusok egy tervvel mennek. Az elhangzottakról összefoglaló készül, amit mindenki megkap, aki nem volt ott, anélkül, hogy kutatnánk ennek okait. Konkrét esetekben – a továbbtanulással, pályaválasztással, iskolai lemorzsolódással, hiányzással, stb. kapcsolatban – kifejezetten törekszünk a személyes kapcsolatra. Hozzáteszem, hogy egy szülő bármikor mondhatja azt, hogy ő nem akar együttműködni egy tanárral vagy a segítő szolgáltatokkal, de ezekben az esetekben is mindig a probléma megoldása a cél. Olyan iskolában, ahol nagyon sok a hátrányos helyzetű gyerek, ott a szülők tudása sokszor kevesebb, mint a gyerekeké, vagyis gyakorlatilag a szülők nagy része funkcionális analfabéta. Ezzel is számolni kell.

A Dobbantóban már elkezdtek, és tervezzük végigvinni, hogy a hagyományos szülői értekezletek helyett teadélután tartunk. Szeretnénk a szülőket megismertetni egymással, sőt, a gyerekeket is elhívjuk. A legnagyobb hibának azt tartom – amit eddig minden esetben átéltem, mint szülő –, hogy az első szülői értekezleten, de sokszor később sem teremtenek arra alkalmat, hogy a szülők bemutatkozzanak pár szóval egymásnak. Számos későbbi konfliktust el lehetne kerülni azzal, ha nemcsak a gyerekek, de a szülők között is lennének valódi kapcsolatok. Szerencsés esetben természetesen a szülők ezeket a kapcsolatokat kialakítják, de az már kevésbé szerencsés, hogy a pedagógusok nélkül.

► Egy nyitott iskolában hogyan alakul a diákok és a tanárok kapcsolata?

Ahogy az előbb említettem is, a korosztályaink miatt mi elsősorban a tanulókkal tarjuk szorosabban a kapcsolatot, sok személyes beszélgetésre teremtünk lehetőséget. Azt gondolom, hogy a kis létszámú osztályokkal működő, speciális iskolákban ez fizikailag is vállalható az osztályfőnök vagy más kolléga részéről, a nagy létszámú középiskolai osztályokban viszont nyilván nehezebb. Elkélne ebben is a segítség. A pedagógiai asszisztensek bevonásával kapcsolatos – végül megvalósulatlan – hazai terveket például nagyon jónak találtam. Jó példa lehet erre többek között a Finnországban kiválóan működő rendszer. A Dobbantóban létezett a páros órávezetés, de hozzáteszem, az újítások közül ez volt az, amit a legnagyobb ellenállással fogadtak a kollégák. Először nem tisztáztuk az ellenérzés okát, de nyilvánvalóan hamar kiderült, hogy a tanárok féltek a megmérettetéstől. Érdekes módon nem attól féltek, hogy többet kell majd készülniük az órára, hanem attól, hogy mit fog róluk mondani a kollégájuk.

Visszatérve a gyerekek és a pedagógusok viszonyára, mindenképpen igyekszünk hasonlóan gondolkodni erről, mint a kollégák együttműködéséről. Formát, keretet, rendszerességet adunk a velük való kapcsolatnak, adott időpontban is leülünk a gyerekekkel megbeszélni a dolgait, és nem csak akkor, amikor baj van. Jómagam is sokat teáztam már gyerekekkel bármilyen különösebb ok nélkül, pusztán a beszélgetés kedvéért, vagy ha korábban probléma merült fel, egyfajta „utánkövető” programként. Kezdetben, amikor azt látták a kollégák, hogy rendszeresen ülnek diákok az irodámban, nem is nagyon tudták mire vélni. Mára ez természetessé vált, már nem áll meg a levegő az igazgatói iroda felé vezető tanáriban, ha belép egy gyerek.

► A nyitottság tehát akár fizikailag is nyitott ajtókat jelent?

Igen, pontosan. Régebben gyakran elhangzott a tanáriban a kollégák részéről, hogy „miért kópognak a szünetben, mit akarnak ilyenkor a gyerekek”? Hát mikor máskor tudnának beszélni velünk, ha nem a szünetben? Mert órán mindenről nem lehet. Kezdetben népszerűtlen voltam, ha ilyenkor kiküldtem a kollégákat a gyerekekhez. A vezető bátorságára ehhez is szükség van, mert a szemléltetváltás sok apró eleme és gyakorlati következménye gyakran csak sokkal később válik elfogadottá. Hosszú idő elteltével volt olyan beszélgetésem egy kollégával, amikor azt mondta: „Két évvel ezelőtt te annyira megbántottál engem azzal, hogy ezt kellett csinálni, de ma már másképp gondolom”. Ezt az őszinte átfordulást ki kell tudni várni, a vezetőnek és a pedagógusnak egyaránt, és hozzáteszem, ez néha nagyon nehéz. Emiatt is kellene az az egyénileg és közösen megélt alkalom, amikor feltöltődünk, energiát, lelkesedést merítünk egymásból, a gyerekekből, vagy akár a privát életünkéből. Azóta, hogy elindultunk ezen az úton, egészen biztos, hogy nagyon sokat tanultunk egymástól. Én is sokat tanultam a kollégáktól, és ezáltal saját magamra is jobban odafigyelek. Elfogadom, hogy nem tudok mindent megcsinálni, és az sem valószínű, hogy megváltozom. De sokkal több bátorságot látok már a kollégákban, és ezt érzem magamban is. Ha mégis elbizonytalanodom, csak felteszem magamnak a kérdést: „Lesz abból valami baj, hogyha ezt megpróbáljuk?”.

A 21. SZÁZADI TANÁR

Interjú Prievára Tiborral

„Az önszabályozás, a problémamegoldás, a kollaboráció, a tudásépítés, a tudásmegosztás és az egymástól való tanulás szerepe felértékelődik.”

A technológiai fejlődésnek köszönhetően ma már egyre könnyebben férünk hozzá olyan digitális eszközökhöz és tartalmakhoz, amelyek nemcsak a személyes életvezetésben, hanem akár a pedagógiai gyakorlatban is szerepet játszanak. Ha elfogadjuk azt a meggyőződést, hogy önmagában nem létezik a tanulás teljes egészétől, a tanári szerepfelfogástól független IKT-használat, szükségessé válik, hogy tágabb keretek között értelmezzük újra a pedagógus szerepét, a tanulás célját és módszereit. A 21. század kihívásairól, és az erre adott pedagógiai válaszokról Prievára Tibort, a budapesti Madách Imre Gimnázium tanárát, IKT-szakértőt, a *Tanárblog*¹ szerkesztőjét kérdeztük.

► **A 2006-ban,** a hazai blogkultúra születésével egy időben indult *Tanárblog* úgy tűnik, mára fontos fórummá vált az IKT-használatról, a tudás- és tartalommegosztásról gondolkodók és aktív felhasználók körében. Mi a célja és szerepe ennek a Te életedben és a pedagógusok körében?

A blog elindításának kezdetben nem volt különösebb célja, abból az egyszerű igényből született, hogy kihasználva az internet adta lehetőségeket megosszam az olvasókkal az általam hasznosnak vélt eszközöket, tartalmakat. Nádori Gergő csatlakozása után közösen azt gondoltuk, hogy *Tanárblog* néven létrehozunk egy olyan fórumot, ahol elsősorban a hétköznapi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó IKT ötleteket, felmerülő problémákat megoszthatjuk. Ma sem sokkal több, mint két tanár hobbija, ahol a hétköznapiok keservét, boldogságát és lehetőségeit szeretnénk megmutatni. Minden nap örömmel írjuk a posztokat, kb. 3500-4000 cikknél tartunk, 40-50 ezer látogatót jelent ez havonta.

Nagyon sok dolognak kell együttállnia ahhoz, hogy egy ilyen blog megszülethessen. A motiváltság, az időráfordítás és a technikai IT-tudás mellett szükség van a pedagógiai tapasztalatra, hiszen ennek a blognak talán pont az a legnagyobb vonzereje, hogy valóban olyan dolgokról írunk, amiket nagyrészt megélünk a tanórákon. Vagy olyan kérdésekről beszélünk, amelyekre a válaszok abból születnek, hogy a gyerekek közelében vagyunk, és együtt dolgozunk velük. Azt is megosztjuk, ha valami jól sikerült az órán, de arról is beszámolunk, ha valami nem. Fontosnak tartjuk, hogy őszintén beszéljünk a kudarcokról, mert ha valaki állandóan csak pozitív sikertörténetekről olvas, akkor olyan érzése támadhat, hogy ez nagyon könnyű, vagy ha nem sikerül, akkor azt gondolhatja, hogy ez kizárólag az ő kudarca.

Természetesen érthető, ha valaki nem tud napi egy órát arra szánni, hogy az iskolában történeteket önreflexíven megírja egy blogban, és azt megossza a világgal. Nehéz megtalálni azt, hogy mennyire legyen személyes, és mennyire szakmai egy ilyen webnapló. Írhat-e egyáltalán a tanár úgynevezett énblogot magáról? A kérdés sok problémát szül, ami szintén odavezet, hogy a tanár inkább bele sem kezd. Ettől függetlenül külföldön már van olyan iskola, még ha nem is ez az általános, ahol a tanári karba való jelentkezéshez mindössze a szakmai blogod címét kell elküldeni.

¹ A blog elérhetősége: www.tanarblog.hu



► A napi pedagógiai gyakorlaton túl hogy látod, milyen kihívások érik ma a pedagógusokat? Milyen elvárások fogalmazódnak meg például a mai diákok, a digitális nemzedék részéről?

Azt gondolom, hogy mivel képesek vagyunk egyre gyorsabban és egyre közelebb kerülni az információhoz, a diákok szempontjából az iskolában megszerezhető információ értéke folyamatosan csökken. Egyre kevésbé lesz fontos a tanár által elmondott évszám, adat vagy más konkrét tudás, hiszen ezt a saját telefonjával mintegy 15 másodperc alatt a gyerek is pontosan ugyanúgy megtudhatná, ha ez őt érdekelné. Ez egyfajta türelmetlenséget okoz bennük, amit a tanár általában rosszul él meg. A diákoknak sokkal inkább lenne szükségük az olyan *soft skills*, ún. puha készségekre, mint például a prezentációs készség. Nagyon nehezen látható, hogy ezeket a készségeket pontosan hol, melyik

órán tudják elsajátítani. Pedig a munkahelyen a tárgyalási készségre, illetve arra a tudásra, hogy miként kell egy jó prezentációt elkészíteni és előadni, nagy szükség lesz. Sőt, már az egyetemet is szinte lehetetlen kiselőadások nélkül végigélni, de ennek technikáira senki nem készít fel. A diákok általában világosan látják, hogy mire van szükségük, mitől lehetnek majd sikeresek. Ha az iskolában nem kapják meg mindezt, akkor máshol keresnek tovább, és az iskolába csak „iskolását játszani” mennek majd be.

► Milyen további kihívásokkal találják szemben magukat a tanárok?

A szülők részéről jelentkező legnyilvánvalóbb igény, hogy a diákok használható, ha úgy tetszik, anyagiakra konvertálható tudást szerezzenek az iskolában. A világ azonban gyorsan változik, nehéz kiszámítható tudást adni a gyerekeknek, és biztosnak lenni benne, hogy az, amit most tanítunk, később hasznos lehet. Hogyha ehhez hozzávesszük azt, hogy tíz gyerekből 3-4 biztosan olyan munkahelyen fog dolgozni az egyetem után, amely jelenleg még nem is létezik, akkor beláthatjuk, hogy a helyzet nem egyszerű.

A munkaerő-piaci elvárásokat vizsgálva érdemes a Bill Gates Alapítvány kutatását megnézni, amely a 21. századi készségeket mérte fel. Ez az úgynevezett gazdaságilag vezérelt oktatási trend azt mondja, hogy nézzük meg, a leendő munkáltatók milyen kompetenciákat várnak el a jövőbeni munkavállalóiktól, majd ezeket szintetizáljuk úgy, hogy azok adaptálhatók legyenek a közoktatás mindennapjaiba. Ez az öt 21. századi készség: a *tudásépítés*, az *együttműködés*, az *értelmes és indokolt IKT-használat*, a *valódi problémák megoldása*, és az *önszabályozás*.

Úgy látom, hogy a 21. századi technológia kihívásai rettenetesen erős nyomást gyakorolnak a pedagógusokra, az erről való kommunikáció sem mindig szerencsés. A Microsoft Partners in Learning (PIL) IKT Akadémián második éve tart a képzés, évente 200 kolléga beiskolázásával. Az átlagéletkor 35-40 év, amely azt jelenti, hogy a 21. századi digitális világ kihívásait leginkább a már tapasztalt, sok éve a pályán lévő kollégák élik meg, és tartják fontosnak a fejlődést. Nagyon könnyű rájátszani erre a nyomásra, és nagyon könnyű ezt úgy tálalni, hogy aki most nem fejlődik ezen a téren, az végtelenen lemarad. Ezt egy nagyon veszélyes útnak tartom, mert ugyan meg lehet valakit annyira ijeszteni, hogy hajlandó lesz ezzel foglalkozni, de félok, hogy az ijesztgetés sokkal inkább egyfajta bénultsághoz vezet. Sok ilyen pedagógust hallok magáról úgy vélekedni, hogy „amit én tanítok, annak már nincs semmi értelme”. Amikor tanár kollégákkal beszélgetek, mentetgetőzve tesznek említést arról, hogy nem használnak IKT-eszközöket a tanításban. Pedig a korábban említett 21. századi öt készség egyike nem általában az IKT-eszközök használatát, hanem ezek *tudatos, értelmes és célorientált használatát* jelenti.

Fontos megjegyezni azt is, hogy a tanárok körében végzett kisebb felmérésekből, és a kollégákkal folytatott beszélgetésekből is az látszik, hogy az egyes tanárok pedagógiai gyakorlatára az oktatásszervezési szintek közül a lehető legnagyobb hatással az iskola vezetősége bír. Tehát egyáltalán nem mindegy, hogy az igazgató megtiltja – mert sajnos ilyen esetről is hallottam már – vagy támogatja, hogy a tanár 21. századi pedagógiával, digitális osztályteremmel foglalkozzon az iskolában.

► Milyen változást igényel ez a szemlélet a tanár részéről?

Ahhoz, hogy a korábban említett 21. századi készségeket komolyan vegyük, és ezeknek megpróbáljunk megfelelni, egy nagyon komoly szemléletbeli változás szükséges. Jőmagam több éve tanítok már ennek szellemében, és azt látom, hogy ez folyamatosan megy végbe, egyre inkább átítatja a pedagógiai munkásságom hétköznapijait. A legnagyobb kihívásnak azt tartom, hogy valódi problémákat próbáljunk kezelni, amit kizárólag a tankönyvből való tanítás nem támogat. Mondok egy példát: ahelyett, hogy az angol nyelvkönyv egyik fejezete szerint megtanítom a családfán az összes rokon nevét, illetve leírásokat olvasunk azokról az emberekről, akik önálló életvitel helyett idősebb korban is a családjukkal laknak, inkább azt mondom, hogy a magyarországi népességszökkenésre próbáljunk valamilyen megoldást találni. A kettő egészen másfajta tanári attitűdöt igényel. A tankönyvi szöveg, és az ahhoz kapcsolódó szövegértési feladatok egy jól körülhatárolható zárt rendszert alkotnak, amiből a diákok megtanulják a szavakat, így elvileg fejlődik a nyelvtudásuk. A másik feladat egy teljesen nyitott kérdés, hiszen nem tudom pontosan megmondani a diáknak, hogy mit csináljon, csak támpontokat tudok adni, hogy merre keresse az információkat, amiből ő maga aztán ajánlásokat tud megfogalmazni. Nem tudom, hogy mi lesz a megoldás, milyen utakat járunk be, így a szókincs sincs körülhatárolva. Ebben a rendszerben a kockázatot az jelenti, hogy nem mindenki szereti az ilyenfajta szellemi kihívásokat. Nyilván sokkal egyszerűbb, ha nem kell például KSH-adatok után kutatni, és azokból magának valamit összerakni, ha nem kell másokkal együtt dolgozni. Mindez az elején bonyolultabbá, kiszámíthatatlanabbá és ettől picit talán félelmetesebbé teszi a folyamatokat. De ha a fokozatosságra törekszünk, akkor ez egy jó irány lehet.

Az önszabályozáshoz kapcsolódóan van olyan eszköz², amellyel a tanár bármilyen óravázlatát vagy projektjét be tudja mérni, hogy az öt készség alapján hol, milyen szinten áll. Ha így gondolkodik az ember, átáll a gondolkodása, átalakul a tanulási, tanítási eszköztára, egyre több ötlete lesz, kevésbé kötődik a tankönyvekhez. Mi már leginkább olyan tartalomalapú csomagokkal dolgozunk, amelyek mindig egy probléma megoldásán alapulnak. Az, hogy kevésbé használjuk a tankönyvet, nem azt jelenti, hogy a diákok nem lesznek képesek nyelvvizsgát tenni, hanem azt, hogy másféle módon jutnak el hozzá. Közben megtanulnak együtt dolgozni, egymást segíteni, ami később mind a munkahelyen, mind a hétköznapi életben fontos lesz. Egyáltalán nem baj, ha például IKT-használat szempontjából az adott óravázlat csak kettes szinten áll, hiszen nem az a lényeg, hogy az óra mindig, minden szempontból a legmaximálisabb együttműködést, valódi problémák megoldását, és IKT-eszköz használatot tartsa magában. A lényeg, hogy legyen egy célja, amit el szeretnének érni vele, és adott esetben teljesen természetesen, ha az adott pedagógiai cél eléréséhez nincs szükségem digitális eszközökre.

Visszatérve a kihívások kezelésére, fontosnak tartom, hogy az internet kapcsán ez nem egyszerűen egy paradigmaváltást jelent. Tehát nem arról van szó, hogy az elegendő, ha megszokom az internet használatát, mint az eddigiekhez képest jelentős változást. Sokkal inkább arról van szó, hogy magát a *változást* kell megszoknunk. Előfordulhat, hogy egy jó weboldal, ahol rengeteg hasznos anyagot találunk a tanításhoz, két hónap múlva már nem lesz elérhető. Ez olyan érzés, mint ha júniusban becsuknám a tankönyvet, és amikor szeptemberben kinyitnám, harminc oldal üres lenne benne. Az internetnek ezt

² Letölthető anyagok a *Tanárblog* oldalán: www.tanarblog.hu/21-szazadi-tanar

a sajátosságát részben a piaci viszonyok is befolyásolják. Mostanában elég nagy átrendeződés érződik a különböző népszerű alkalmazások, például a virtuális osztálytermek tekintetében.

A tanárnak ugyanígy kezelni kell tudni az információk és a technika közelségét a gyerekekhez. Nem az a jó megoldás, ha megpróbálunk versenyezni egy videojátékkal, mert az lehetetlen. Persze, bármilyen számítógépes játékot be lehet építeni az órába, de csak azt fogja megtanítani a gyerekeknek, amit az a videojáték tud, annak tematikájától függően például, egy viszonylag specifikus tudást, szó-kincset. Én inkább azt tartanám jónak – és ez egy újabb fontos kihívás – hogy ennek az úgynevezett *web2-es forradalomnak* az eredményeit a tanár a saját hasznára tudja fordítani. Vagyis nem a kész anyagot adjuk oda, hanem csak a területeket. Mint ahogy a wikipédián nem enciklopédiát, egy blogon nem újságot kapunk, hanem egy olyan felületet, amit bárki szerkeszthet. Egy digitális szókartyakészítő oldalon, egy általunk megadott tartalomtól többféle játékot, tesztet, stb. tudunk generálni. Ez sokkal nagyobb szabadságot ad a tanárnak, hiszen ezeknek az alkalmazásoknak köszönhetően mindig éppen arra tud fókuszálni, amit tanítani szeretne.

▶ **Ezek szerint nem feltétlenül az IKT-eszközök használatában kell a tanároknak a segítségnyújtás, hanem abban, hogy milyen módon, milyen céllal nyúljanak ezekhez az eszközökhöz?**

Ennek kapcsán végeztünk a Tanárblogon egy felmérést 600 tanár bevonásával. Arra kerestük a választ, hogy min múlik az IKT-eszközök használata a tanításban. Feltételeztük, hogy az életkor számít, és minél fiatalabb valaki, annál inkább hajlandó IKT-eszközöket használni, de ez nem igaz. Azt hittük, hogy talán tantárgy specifikus, tehát a reál tárgyakat tanítók inkább használják, mint a humán szakosok, de ez sem igaz. Azt gondoltuk, lehet, hogy ez inkább az IKT-eszközökhöz való hozzáfééréssel függ össze, de ez sem állja meg a helyét. Sőt, az IKT-attitűd sem tűnt hajlamosító tényezőnek, tehát az eszközökhöz való pozitív hozzáállásból nem következett egyenesen a használat. Egyetlen dolgot találtunk, ami nagyon szignifikánsan és erősen korrelált az IKT-eszközre való hajlandósággal, ez pedig a *pedagógiai attitűd*. Vagyis minél inkább konstruktivista megközelítésben tanít egy tanár, minél inkább a tanulás, és kevésbé a tanítás felől közelíti meg a hivatását, annál szívesebben használ IKT-eszközt. Ez végül is teljesen logikus, hiszen az eszközök csak eszközök maradnak, a pedagógiai szemlélet az, ami valódi tartalmat, célt ad ezeknek az eszközöknek a használatához. A PIL Akadémiának is nagyon fontos szempontja az, hogy ne egy adott képszerkesztő használatát tanítsa meg, hanem azt, hogy az adott eszköz hogyan tud beleilleszkedni egy olyan pedagógiai keretbe, amely másfajta célokat képes elérni.

▶ **A kudarcból, hibákból is sokat tanulhatunk. Mik azok a tipikus nehézségek, amik az IKT-eszközök használatának tervezésekor, illetve a megvalósítás során felmerülhetnek?**

Azt gondolom, hogy egy óra vagy projekt tervezésekor soha nem az IKT-eszköz felől kell elindulni. Olvastam valahol, hogy van, aki ezeknek az eszközöknek a használatát sokkal fontosabbnak érzi az órán kívül és az iskolán kívül, mint az iskolán belül. Szerintem ez egy nagy igazság. Ha eszerint tervezek, egyre kevésbé érzem szükségét, hogy az órán mindig be legyen kapcsolva a számítógép, és egyre fontosabbnak érzem azt, hogy olyan *kiterjesztett osztálytermet* vagy környezetet próbáljak létrehozni, amiben akár az iskolán kívül is együtt tudunk dolgozni. Ez a fajta tanári szerep nagyon fontossá válik.

A Tanárblog egyik előnye, hogy a saját és mások gyakorlati tapasztalatai alapján látjuk, hogy az eszközök nem megfelelő használatával mik lehetnek a problémák. Azt is látjuk, hogy tanárként mivel és hogyan érdemes foglalkozni, belefér-e a heti óraszámba, az órákra való készülésbe, mik lehetnek a használat kockázatai. Az interaktív táblának vagy egy szófelhő készítésének például csak akkor van értelme, ha az beágyazódik a pedagógiai folyamatba, ha az adott pedagógiai célt ezzel az eszközzel tudom elérni, mert különben csak egy technikai ötlet marad.

Az IKT világhoz kapcsolódó elméletek nagyon tisztán, pontosan megfogalmazott, fontos iránymutatások a pedagógiában, ugyanígy a technikai eszközök működése is egyértelmű, tudom, hogy egy

kattintással mi fog történni. Ami viszont a kettő között van, az „zavaros”, ott vannak a gyerekek, ott van az osztályterem, a környezet, a technikai feltételek és megannyi változó. Mi az, amit lehet adaptálni másfajta kontextusban? Mi az, ami nálam is működni fog? Ezért nagyon fontos, hogy ne csak arról beszéljünk, hogy mi jó ebben, hanem arról is, ami nem.

Érdemes talán beszélni az IKT-eszközök látványos erodálódásáról is. Az interaktív tábláról például sokan gondolják azt, hogy használatával sokkal látványosabb lesz egy tanóra, vagyis az érdeklődés felkeltését és a motivációt ezzel ki is pipálhatjuk. Ez nem ennyire egyszerű, a kezdeti újszerűség, gyorsaság hamar megszokottá válik. Ha nem egy pedagógiai cél vezérli a használatát, hanem mindössze az a cél, hogy lenyűgözzük a gyerekeket, egy ideig valóban sikerülni fog. De később ez is csak ugyanolyan esz-köz lesz, mint a tábla. Csak máshogy lehet írni rá. Természetesen az interaktív táblához kapcsolódóan is vannak nagyon jó gyakorlatok, de tudni kell, hogy ez időben mivel jár és milyen óraszervezést igényel.

► Mégis, hogyan érdemes válogatni az eszközök kínálatából?

Ez egy nagy kérdés. Az egyik szempont lehet az, hogy mennyi időt szeretnék vele tölteni. Mondok egy konkrét példát: ha a gondolatterkép, mint kollaboratív eszközt szeretném használni a gyerekekkel, választhatok olyan alkalmazást, ami nagyon profi, viszont előzetes regisztrációt igényel, és olyat is, amihez nem kell regisztrálni, de az elkészült anyag csak publikusan tárolható és nem tölthető le. Így át kell gondolnom, hogy voltaképp mire van szükségem, minek lesz nagyobb haszna az óra szempontjából. Ha egy több órán átívelő projektet tervezek, akkor inkább rászánom az időt, hogy minden tanuló regisztráljon. Ha viszont épp, csak akkor kell a gondolatterkép, akkor olyat fogok választani, ami azonnal elérhető. Ugyanígy kérdés, hogy megéri-e a tervezés, a készülés során húsz percig foglalkoznom valamivel, ami az órán egy percig fog tartani. Természetesen van olyan eset, amikor csak ezzel tudom hatékonyan elérni a célt, vagy a pedagógiai haszna, hatása annyival több, hogy érdemes rászánni az időt, pláne, ha ezt másokkal is megosztom. A választás másik szempontja lehet, hogy mit bír el az iskola rendszere. Van-e olyan alkalmazás, felület például, ami az intézményben le van tiltva, így az órán nem hozzáférhető.

► A 21. századi tanár nevezetű pedagógiai kísérleted ezekre a kihívásokra kereste a választ. Hogyan indultál el, miről szólt a projekt?

A kísérlet abból indult ki, hogy több olyan konferencián is részt vettem, ahol a világ minden tájáról érkezett, nagy tudású oktatási szakértők mind a paradigmaváltás szükségességét, a 21. századi készségek fontosságát hangsúlyozták. Az világos volt, hogy ezeknek meg kell felelni, de azt soha senki nem mondta el, mindez hogyan történjen. Közben rájöttem, hogy a mikéntről nekik fogalmuk sincs, hiszen nem áll mögöttük napi szintű pedagógiai gyakorlat, nincs primer tapasztalatuk az IKT-eszközök tanórai használatáról. Ráadásul mi is csak azokból az élményekből tudunk táplálkozni, ahogyan minket tanítottak, ezt a tapasztalatot még gyakran a tanárképzés sem képes felülírni. Egy-két év múlva már nem így lesz, mert most áll fel az iskolapadból az első olyan generáció, akiknek már van némi tanulási élménye pl. az interaktív tábláról. Jelenleg még egy légüres térben vagyunk, ezért azt gondolom, hogy a mai pedagógusok szerepe ezen a téren felértékelődik. Ez lehet a Tanárblog sikerének is az egyik titka. Az elvek mindig nagyon szépek, de ezeket meg kell próbálni lefordítani és átültetni a gyakorlatba, megnézni a következményeit, megtervezni a technikai kivitelezését. Adott esetben itt, Budapesten, egy gimnáziumban. A projekt keretében ezekre próbáltam választ keresni, a 21. századnak mondott pedagógiai elemeket rendszerré fűzni, és a gyakorlatban a diákokkal kipróbálni.

Azt gondoltam, hogy nézzük meg, mi történik, ha lehetőséget adunk a diákoknak, hogy olyan dolgokkal foglalkozzanak, amelyek őket leginkább érdeklik. Mi történik, ha nagyobb szabadságot adunk nekik, vagy ha hagyjuk, hogy saját érdeklődési körük határait, a saját maguk módján próbálják meg feszegetni? Mi lesz a következménye, ha a tanítás felől a tanulás felé toljuk a hangsúlyt annak érdekében,

hogy a tanulói autonómia valóban úgy jelenjen meg, hogy tényleg súlya legyen a tanulási folyamatban? Hogy reagálnak majd arra, ha kitágítom az értékelés kereteit, és a kezükbe adom a folyamatos értékelés lehetőségét? Azt vártam, hogyha ily módon „felszabadítom” a gyerekeket, akkor valóban felszabadítóként fogok majd tetszelegni önmagam előtt. A projekt egyik nagy tapasztalata az volt, hogy kezdetben nem ez történt, hanem anarchista lett belőlem, aki szétvert egy rendszert, de igazából nem adott helyette újat.

► **Milyen megoldásokat találtál? Hogyan éltétek meg a gyakorlatban a projekt sikerét, egyáltalán, mi jelentheti a 21. századi készségek fejlesztése mentén a valódi eredményeket?**

A siker többféleképpen jelenik meg. A legfontosabb a kudarc hiánya, ezt éli át legelőször az ember. A *21. századi tanár* projekt során teljesen átalakítottam az értékelési rendszert, folyamatos értékelésre tértem át. A gyerekbetegségeiből kinőve, most már több mint két éve működik az új felállás. Egy olyan rendszerben tanítok, ahol a közvetlen jegyadás gyakorlatilag megszűnik, illetve átalakul. A néhány hetes etapok eredménye – vagyis minden, amit közben a diák teljesít – egy portfólióban gyűlik. A jegy voltaképpen a portfólióra kapott pontokból konvertálódik. Mindig az a félelmünk, hogyha nem osztályozzuk azonnal a gyerekeket, akkor nem foglalkoznak majd a feladattal, az én tapasztalatom viszont az, hogy így sokkal többet dolgoznak, még ha nem is mindig a kezdetektől. Ennek a rendszernek az egyik nagyon fontos pozitívuma, hogy a negatív értékelést sikerült szinte teljesen kiszorítani, és ez nem ment a munkamorál rovására. A másik, hogy a diáknak sokkal nagyobb szabadsága van abban, hogy ő mit és hogyan szeretne csinálni. Joga van például néha nem tudni dolgokat, viszont bármikor, bármit hozzátehet a munkájához. Ő döntheti el, hogy szeretne-e még egy fogalmazást írni vagy egy prezentációval készülni, hogy plusz pontot kaphasson. Saját maga állíthatja össze a dolgozatot abból, amit ő a legfontosabbnak tart megtanulni. Ha épp más tárgyra fontos koncentrálnia, akár hitelbe is kaphat pontokat, amit a következő szinten törleszthet – ezzel mindenki jól jár. Ettől rugalmas a rendszer.

Az elején persze ezt a fajta szabadságot nehéz volt kezelni, hiszen mindenki arra fókuszált, hogy hogyan tudja a pontokat a lehető legkönnyebben megszerezni. A rendszer nagyon gyenge alapokon állt, és nem volt nehéz megtalálniuk a gyenge pontjait. Ezeknek a „kísérleteknek” az eliminálása végül közös megegyezéssel történt, mert fontos volt, hogy megértsék, a szabadsággal nem visszaélni, hanem élni kell tudni. Nehéz ezt belátni egy 16 éves gyereknek, nagy kudarc volt számomra, sokat beszélgettünk, vitatkoztunk. Tehát kezdetben nem azt értem el, amit szerettem volna. Pontos szabályok hiányában egyre több apró kérdés merült fel. A megoldás az lett, hogy egy három hetes időszak után, amikor lezártuk az értékelést, a gyerekek egy anonim kérdőívben elmondhatták a véleményüket a rendszerről. Nagyon sok ötletet kaptam így, és egy idő után ezek a gondolatok már nem a rendszer sarokba szorítására, hanem a jobbá tételére irányultak. Végül közösen alakítottuk ki a kereteket: minden szint után újraértelmeztük a szabályokat, bevezettünk újakat, és elvetettük azokat, amik nem működtek. Mi lett ennek az eredménye? Már nem a kudarc hiányát definiáljuk sikerként, hanem azt, hogy a rendszerünk használható, sokkal kényelmesebben működik, és a gyerekek szeretik. Amikor nemrég ideges lettem egy osztályra és a pontrendszer megvonását irányoztam elő „büntetésként”, őszinte riadalmat láttam a gyerekek legtöbbször arcán. Hiszen ebben a rendszerben kiküszöböltük azt a stresszt, amit az elvárásoknak való napi szintű megfelelési kényszer okoz a gyerekekben. Ha valami nem jön össze, „nem baj, majd legközelebb sikerül”. És legközelebb tényleg sikerül. A siker nemcsak abban mérhető, hogy a végén eléri azt a pontszámot, amire jó jegyet tudok adni, hanem úgy is, hogy ezek a gyerekek hihetetlen módon fejlődnek, hamarabb képesek megszerezni a nyelvvizsgát.

Sokan mondják, hogy pontrendszer ide vagy oda, a végén ugyanúgy jegyet adok. Ezt nyilván nem tudom elkerülni, hiszen a közoktatásban dolgozom, nem dobhatom ki hirtelen a naplót az ablakon. Ugyanakkor nagyon fontosnak tartom a gyerekek szemléletében bekövetkező változásokat, az ezzel kapcsolatos eredményeket. Minden etap, minden szint után megkérdeztem a diákokat, hogy ha a ha-



gyományos módon osztályoznám őket, akkor szerintük rosszabbak vagy jobbak lennének angolból. A válasz nagyon érdekes volt. Három hónap után – ami hat-hét szintet jelentett – a diákok 60 százaléka azt mondta, hogy fogalma nincs. Nem tudja, már nem így gondolkozik róla. Valahogy mindenki eléri végül, hogy ötöst kapjon, de gyakran nem állnak meg az ötös minimális szintjén, hanem még több pontot akarnak szerezni. Vagyis egy idő után ennek egy öngerjesztő hatása lett. Az intervallumokon belül egyre gyorsabban gyűlnek a pontok és a jegyek, mert egyre gyorsabban készülnek el a feladatokkal. Sokkal többet és szívesebben tanulnak, több feladatot adnak le, holott sokkal kisebb a tétje. A tanulás érdekes lesz számukra, látják ennek eredményeit, fejlődnek az önértékelésben, az önszabályozásban.

► **Tudják-e adaptálni a tanár kollégák, és ha igen, mennyiben az általad kitalált rendszert?**

A Tanárblogon keresztül sokan megismerkedtek már vele, de nagyon fontos hangsúlyozni, hogy csak bizonyos elemeit veszik át: van, aki a dolgozat önálló összeállítását, más a pontrendszert, és van olyan is, ahol egyszerűen az autonómia kapott nagyobb szerepet. Véleményem szerint egy rendszer adaptálása, egy az egyben való átvétele az esetek 99 százalékában kudarcra van ítélve, egész egyszerűen azért, mert más a kontextus, amiben dolgozunk. Eltérő a habitusunk, és amit a saját személyiségemből adódóan tudok képviselni, az lehet, hogy másnál hiányzik. Más a közeg is, a gyerekek is. Lehet, hogy ami ebben a gimnáziumban kivitelezhető, az egy szakiskolában vagy egy általános iskolában nem. Én azt tudom elmondani, hogy nekem milyen érzés volt ezt kitalálni, végigcsinálni, mi az, ami működött, mi az, ami nem, a másik pedig döntse el, hogy ebből neki mi tetszik. Rengeteg álmatlan éjszakámba került, amíg ezt a rendszert vért izzadva beindítottuk. A változásokat lassan, fokozatosan kell bevezetni, nem olyan forradalomjelleggel, mint ahogy én tettem. A legfontosabb az, hogy mindeközben ne szorongjanak a gyerekek.

► **Milyen tapasztalataid vannak a tudásépítés és a tudásmegosztás kapcsán?**

A tudásépítés ebben a rendszerben azt jelenti, hogy nem adok kész válaszokat, hanem csak információkat vagy információforrásokat, és a megszerzett információkból olyan tudás képződik, aminek a diák addig nem volt a birtokában. Egy olyan nyitott kérdést kell feltenni, amire nincs feltétlenül jó válasz vagy nincs egyfajta válasz rá. Egy olyan problémát találni, amely valamilyen relevanciával bír az iskolán kívüli életre is, és bizonyos szinten akár implementálható is a világban. Mivel a tudásépítés és a valódi problémák megoldása az öt 21. századi készség közül a legnehezebben megfogható elemek, ilyen feladatokat, projekteket valószínűleg csak egymástól tudunk tanulni.

Másrészt az egész kísérletem arra ugyan választ ad, hogy hogyan lehetne tanítani, de arra nem, hogy mit tanítsunk. Nyilvánvalóan azért, mert ez egy sokkal bonyolultabb kérdés. Egy ilyen rendszert kitalálni és beüzemelni, ha nem is egyszerű, de viszonylag világos és egyértelmű lépcsők végigjárását jelenti. Ugyanakkor még bennem is van egy nagyfokú félelem, hogy hogyan fogom tudni megfogni azt, hogy a tanulás hol történik meg. Hogy mely ponton tudom tetten érni a diák fejlődését. Ebből a szempontból a tankönyv jelenléte – ha közben azért átvesszük, megtanuljuk – még számomra is egy megnyugtató

mentsvár. Csak akkor lehet egy ilyen kísérletet, projektet könnyebben véghezvinni, ha van elég olyan tapasztalat és tananyag, amely képes ezt támogatni. Ehhez nagyon fontos lenne a pedagógusok közötti tudásmegosztás, a saját anyagok, tartalmak, tapasztalatok megosztása, mások számára elérhetővé tétele.

▶ **A tudásmegosztás közegére az internet számos lehetőséget kínál. Hogy látod, kialakult már ennek a kultúrája?**

Sajnos azt gondolom, hogy itthon szinte egyáltalán nincs a tudásmegosztásnak kultúrája. Nemrég egy külföldi konferencián jártam, ahol beszélgettem erről a témáról egy tudásmegosztó oldal kezdeményezőjével. Nem értette a szkepticizmusomat, mert számára teljesen természetes volt, hogy ezen az oldalon a tanárok megosztják az anyagaikat, egészen másképp állnak ehhez hozzá. Jó példának meg lehet nézni az OER³ oldalát, ami egy hatalmas, tudásmegosztással foglalkozó gigaoldalá vált, ahol talán már több százezer anyagot gyűjtöttek és töltöttek fel a felhasználók. Talán ez is hatással volt rám, amikor elkezdtem írni a Tanárblogot. Magyarországon is volt több hasonló kezdeményezés, amelynek keretében jó néhány szakmai blog indult el a szakmai közösség kialakításának igényével. Ha úgy általában megnézzük a hazai szakmai blogokat, azt látjuk, hogy egyrészt kevés van, másrészt a korábban indultak jó része elhalt. Itthon sajnos az a jellemző hozzáállás, hogy ha van egy anyagom, amin én egész szombaton dolgoztam, akkor miért osszam meg azzal, és tegyem könnyebbé a munkáját, aki szombaton inkább kirándult. Részben igaza van annak, aki így gondolkodik, másrészt viszont, hogyha mindenki csak egy szombatot töltene az évben ilyen anyagok készítésével és megosztásával, akkor már elkészülne mindaz, amitől a többi szombaton kirándulhatnánk. Hiszen ott lenne az a hatalmas tudás, amiből mindig tudnánk egy kicsit csipegetni. Nem tudom, hogy mi lehet a megoldás erre a jelenségre, mindazonáltal úgy gondolom, hogy fölösleges e fölött itélkezni.

A gyerekeknél is inkább az az alapvető hozzáállás, hogy „ha én dolgoztam vele, akkor az az enyém”. Viszont azt gondolom, hogy ennek az öt 21. századi készségnek pont a tudásmegosztás a lényege, és ebben is van fejlődés. Kialakul például némi szolidaritás egy csoportmunkán belül. Amikor valakinek kevés az ideje, akkor kevesebbet vállal, más megcsinálja helyette, később pedig ez viszonzásra kerül. Szerveztünk a Facebook-on egy versenyt, ahol 70 csoportban körülbelül 200-250 gyerek vett részt benne a gimnáziumból, és egy tíz fős csapat segített nekem a szervezésben. A versenyben feladatokat kaptak a diákok, amiket online kellett beküldeni. A szervező diákok között az elején nagy volt a lelkesedés, rengeteg az ötlet, de amikor konkrétan meg kellett csinálni a feladatokat, ez a lelkesedés elapadt. Később ez megváltozott, és a feladatok kapcsán végül eljutottunk odáig, hogy ha kell keresni mondjuk tíz képet, és ebből egy kollázst csinálni, akkor kiírom a Facebook-ra, és egymás között elosztva jelentkezik az, aki épp ráér. Van, akinek most nincs erre ideje, de szól, hogy később szívesen megtanulja a kollázskészítő használatát, vagy nem készít plakátot, de ért a szoftver letöltéséhez, inkább abban segítene. Az együttműködés és a tudásmegosztás jó esetben együtt jár. Volt olyan projektünk is, ahol a diákoknak egy adott témában ki kellett kiválasztaniuk egy TED-videót, és az eredeti húsz perces előadásból egy három perces saját előadást kellett készíteniük, prezentálniuk. A következő körben ezekből egy másik osztályban mindenkinek ki kellett választani egyet, akik 200 szóval írtak róla egy összefoglalót. Ezt föltették a digitális osztályterembe, amiből más osztályok tanulnak majd, mások küldenek az összefoglalókról visszajelzéseket.

De említhetném például azt, hogy a projektekhez egy virtuális osztálytermet, a Ninget⁴ használjuk. Ide kell felrakniuk a gyerekeknek, hogy milyen mérföldköveik vannak, épp hol tartanak. Volt olyan

³ *Open Educational Resources (OER)*: Szabadon hozzáférhető oktatási források: www.oercommons.org

⁴ További információ a virtuális osztálytermekről: www.ning.com

diák, aki azt mondta, hogy nem teszi fel az elkészített feladatát, mert akkor más majd lemásolja. Annak átbillentése, hogy akkor „ez az én munkámnak az ellopása” abba az állapotba, hogy „de jó, hogy ennyien szeretik, amit én csináltam”, nem egy egyszerű folyamat. Ebben a rendszerben viszonylag nyitottan, minden mindenki számára látható. Olvashatják egymás anyagát, és sokkal alaposabban írják meg, ha tudják, hogy bárki olvashatja. Ezeket kommentálom, a jobbakat példának ajánlom, ezáltal is fejlődnek. Az egész odáig „fajult”, hogy nemrég a gyerekek azzal jöttek hozzám, hogy szeretnének az ún. *Students Meetek* vagy *TeachMeetek*⁵ mintájára ők is szervezni valamit, ahol tudást tudnak egymással megosztani. Hogy legyen egy olyan hely, ahol 12-13 gyerek valamilyen érdekes dologról tart egy három perces előadást, és utána beszélgetünk, ezeket felvesszük, másoknak is megmutatjuk. Nagyon boldog voltam az ötlettől, hiszen úgy tűnik, inspiráló az a hangulat, a közeg, ami körülveszi őket.

Folyamatosan formálódik a szemléletük, ez a rendszer, a 21. századi képességek fejlesztése teljesen másfajta attitűdöt kíván mind a tanár, mind a diák részéről. Az önszabályozás, a problémamegoldás, a kollaboráció, a tudásépítés, a tudásmegosztás és az egymástól való tanulás szerepe felértékelődik. Olyan problémákon dolgoznak, amelyek megoldása tőlük is kreatív energiák befektetését kívánja, és mindezt olyan tanulási környezetben teszik, ahol a pedagógiai célok vezérlik az IKT-eszközök használatát. Megtanulnak együtt dolgozni, másképp dolgozni, megtanulják egymást segíteni. Ha ezt elmondhatjuk a tanulási folyamatról, remélhetőleg hozzájárultunk ahhoz, hogy az élet iskolája ne az iskola falain kívül kezdődjön.

⁵ 3-5 perces minielőadások tanároktól tanároknak, illetve diákoktól diákoknak hasznos tudás és ötletek megosztása céljából. További információ például: www.tanarblog.hu/internet-a-tanoran/2807-teachmeet-a-sulinetnetwork-konferencian

*... tíz év múlva nagyobbak lesznek
a különbségek az egyes országok között. [...]*

*Minden országnak azt a kérdést
kell föltenni magának, hogy hol akar
elhelyezkedni ebben a versenyben:
a vesztesek vagy a nyertesek oldalán.*

Halász Gábor

A kérdés teljesen másképp hangozna, ha úgy szólna, hogy milyen lesz az Egyesült Államokban, milyen lesz például Hongkongban vagy az Egyesült Királyságban, vagy milyen lesz majd tíz év múlva Magyarországon. Én legszívesebben arról gondolkodom, hogy mi várható mondjuk Délkelet-Ázsiában, mert ez az a régió, ahol véleményem szerint a legizgalmasabb dolgok bontakoznak ki. Ha van a világnak olyan régiója, ahol azon folyamatok fejlődésére, amiről az interjú során beszéltem, komoly esélyt látok, akkor az Délkelet-Ázsia, vagy legalábbis annak bizonyos országai, például Szingapúr, Dél-Korea vagy Kína bizonyos régiói. Ugyanakkor a világnak lesznek olyan régiói is, ahol megáll az idő, vagyis a változás nagyon egyenetlen lesz. Sőt olyan országok is vannak – látok rá példát –, ahol visszafordult az idő, ahol korábban működés-képtelennek bizonyult mechanizmusok regenerálása történik, álmok és illúziók vannak azzal kapcsolatban, hogy mégis működhetne, miközben hiányzik a konstruktív vállalkozó és kísérletező szellem.

Tehát ha globálisan kell válaszolnom, és nem csak egy régióra leszűkítve, akkor azt mondanám, hogy tíz év múlva nagyobbak lesznek a különbségek az egyes országok között, lesznek olyanok, ahol fölgyorsul a fejlődés, mások esetében viszont növekedni fog a szakadék a többi országgal szemben. Minden országnak azt a kérdést kell föltenni magának, hogy hol akar elhelyezkedni ebben a versenyben: a vesztesek vagy a nyertesek oldalán. Azok oldalán, ahol energiák szabadulnak fel, vagy azok oldalán, amelyek ezeket az energiákat nem is engedik megjeleníteni? Ez tulajdonképpen a valódi nagy kérdés, amire választ kereshetünk.

MILYEN LESZ A TANULÁS 5-10 ÉV MÚLVA?

*... másképpen fognak gondolkodni
a pedagógusok magáról a tanulási
folyamatról. [...] Nagyon nagy szere-
pet fog kapni az önálló tanulás,
részben az infokommunikációs
technikák és a digitális pedagógia
térnyerése okán.*

Nahalka István

Véleményem szerint ki fog teljesedni az a csendes forradalom, ami ma a pedagógia világát jellemzi, vagyis nagymértékben átalakul az iskolák tevékenysége. Tényleg fognak tudni koncentrálni az egész életen át tartó tanulásra, tényleg ki tudják szélesíteni a tanulást szolgáló tevékenységrendszer, valóban meghonosodnak az iskolában azok a módszerek, amelyek erre alkalmasak, másképpen fognak gondolkodni a pedagógusok magáról a tanulási folyamatról. Egyre inkább elfogadottabbá válik majd a konstruktivista pedagógia. Nagyon nagy szerepet fog kapni az önálló tanulás, részben az infokommunikációs technikák és a digitális pedagógia térnyerése okán. Úgy vélem, hogy tíz év múlva a világban a tanulás meglehetősen más lesz, de részben már ma is más, mint tíz évvel ezelőtt volt.

Nyolc-tíz éven belül a hagyományosan, frontálisan performált alapkészségek világában megjelennek az úgynevezett komoly játékok (serious games), és ez a gyakorlat sokkal inkább részévé válik az iskolai életnek, sokkal nagyobb teret szerez magának. [...] Sokkal több derű, sokkal több vidámság, sokkal több korosztályra jellemző apró emblematis dolog kell, hogy a mindennapi életük részévé váljon.

Z.Karvalics László

Van néhány olyan elem, amely már a mostani folyamatokba kódolva is megjelenik, úgy vélem, ez ügyben történik majd előrelépés. Ilyen például a *gamifikáció*, vagyis hogy bizonyos standard tudásátadási folyamatokhoz teremtünk olyan keretet, amely játékos, játékszerűvé teszi a tanulást. Maga a játék bármilyen életkorban egy természetes életközeg. Az ipari korszak iskolája diabolizálta az örömet, a jókedvet, a játékot, az érzelmeket, mert nem illett a világképébe, az információs társadalom iskolájának viszont ezt tudni kell kezelni. Nyolc-tíz éven belül a hagyományosan, frontálisan performált alapkészségek világában megjelennek az úgynevezett komoly játékok (*serious games*),

és ez a gyakorlat sokkal inkább részévé válik az iskolai életnek, sokkal nagyobb teret szerez magának.

Másik meghatározó tényező lehet, hogy az az infokommunikációs tér, eszközvilág, az a gyakorlat, ami most körülvesz minket, hogyan alakul át évek múltán. Nyolc-tíz év múlva a mai informatikai univerzum gyökeresen meg fog változni. Egy hihetetlen méretű új óriásrendszer formálódik, amit most épp *Internet of Everything*nek, minden dolgok Internetjének, a jelenlegi méretében messze meghaladó információs ökoszisztémának neveznek. Ehhez már most el kell kezdeni azoknak a kapcsolódási pontoknak a felkutatását, amelyek biztosítják azt, hogy majd egy ilyen világnak is ugyanolyan magabiztos bennszülöttjei legyenek a következő generációban. Ez viszont a mostaninál sokkal tudatosabb, sokkal jobban megkonstruált pedagógiai folyamatot, és egy sokkal jobban megtervezett tanulási- és eszközkönyezetet igényel.

Hiszek abban is, hogy tíz-tizenöt év múlva a világon már sok millió gyerek termel kis tudományt úgy, hogy mindenki egyidejűleg hozzájárul a tudományos értékteremtéshez a maga tudásával, apró feladatok megoldásával, ezzel felszakítva az ipari korszakba merevedett tudomány szükségtelenné vált határait. Sokkal több derű, sokkal több vidámság, sokkal több korosztályra jellemző apró emblematis dolog kell, hogy a mindennapi életük részévé váljon.

... az iskola egyik fontos szerepe, hogy a globalizált világban sokszor elbizonytalanodó, elmagányosodó személyeknek képes legyen egy olyan közösségi teret nyújtani, amelyben megtalálhatják a közösségi tanuláshoz és a tudáskonstruáláshoz szükséges szociális területeit is ...

Rapos Nóra

Az iskolai jóvőkutatásoknak van egy olyan forgatókönyve, amely szerint az iskola elveszítette azt a funkcióját, hogy ő a tudás egyetlen birtokosa, ehelyett számítalan új funkciója kellene, hogy legyen. Azt gondolom, az iskola egyik ilyen fontos szerepe, hogy a globalizált világban sokszor elbizonytalanodó, elmagányosodó személyeknek képes legyen egy olyan közösségi teret nyújtani, amelyben megtalálhatják a közösségi tanuláshoz és a tudáskonstruáláshoz szükséges szociális területeit is. A jövőben lehet, hogy ez formálisan nem is egy iskola lesz, hanem egy olyan tér, ahol a tanuláshoz és a tanulás minden szereplőjének helye van, amely az egyén tanulásában és sokféleségében, egyéni tanulási utak biztosításában gondolkodik.

*Nagyon fontos lesz a tanulásban,
ahogy az ember megpróbálja majd
digitálisan fölépíteni az életét [...] a digitális portfóliónk, vagyis minden,
amit magunkról közlésezzünk
egyre inkább meghatározó lesz
a mindennapi életünkben és
a munkaerőpiacon is.*

Prievara Tibor

A Microsoftnak van egy érdekes videója arról, hogy milyen technikai eszközök lesznek, amelyek majd megváltoztatják azt, ahogyan élünk. Ez alapján szerintem több dolog várható: az egyik az eszközök teljes átjárhatósága, a másik a papír, mint médium megszűnése, ami a világban már egy jellemző tendencia. A kommunikáció megváltozik, a kollaboráció, az együttműködés, a tudásmegosztás szerepe felértékelődik. Úgy gondolom, hogy az osztálytermek fizikai valósága megmarad, de a keretek lazulni fognak, pontosabban lazulniuk kellene. Talán emlékszünk még, milyen áhítattal néztük 25-30 éve a *Csillagok háborúja* c. filmben a videokonferenciás beszélgetést. Ma már ez nemhogy abszurd, hanem teljesen hétköznapi dolog. Innen már csak egy lépés az, hogy például egy betegség miatt

*Az átalakulás elkerülhetetlen:
a hagyományos keretek lazulni fognak,
sokkal nagyobb jelentősége lesz
a távoktatásnak, így az iskoláknak
– ha mindezt túl akarják élni –
sokkal több energiát kell fordítaniuk
az emberi kapcsolatok építésére.*

Nagy Mariann

A jövő szinte beláthatatlan, de hogy ezzel a kifejezéssel éljek, a digitális átállás már nem visszafordítható. Ahhoz, hogy a tanulásról alkotott jövőkép pozitív legyen, úgy vélem, az iskoláknak nyitniuk kell, mert különben a hagyományos úton járva nem fogják tudni tartani a lépést a fejlődéssel, az információk, az egyre

hiányzó diák Skype-on kapcsolódjon be az órába, vagy hogy egy virtuális osztálytermet hozzunk létre. Minél megbízhatóbban működnek ezek az eszközök, annál szívesebben használják majd a tanárok őket. Az információ még közelebb fog kerülni az emberekhez, és a különböző információs médiumok között is nagy lesz az átjárhatóság. A távolabbi jövőben az eszközök még könnyebbek lesznek, összehajtható, rugalmas digitális papírrá válnak, a tananyag forrása is átalakul.

Remélhetőleg nagyobb teret kapnak a 21. századi képességek. Nyilván másfajta eszközök, másképp lesznek majd fontosak a számunkra, de előtérbe kerül az IKT-eszközök megfelelő célú, értelmes használata. Nagyon fontos lesz a tanulásban, ahogy az ember megpróbálja majd digitálisan fölépíteni az életét, megpróbálja ellenőrizni és felügyelni a digitális lábnyomát, hogy önmagát kereshetővé, és megfelelő információkkal elérhetővé tegye. A digitális lábnyomaink gyűjteménye olyan, mint egy portfólió, amit minél fejlettebb lesz a technika, annál könnyebb lesz lekérni és összegegyíteni. Nagyon fontos, hogy ennek tudatos tervezéséről minél hamarabb essen szó az iskolában, hiszen a digitális portfóliónk, vagyis minden, amit magunkról közlésezzünk egyre inkább meghatározó lesz a mindennapi életünkben és a munkaerőpiacon is.

újabb kutatási eredmények feldolgozásával. Sokkal több információforrással fogunk rendelkezni, és ezeket sokkal gyorsabban fogjuk elérni. Gyerekkoromban könyvekre gyűjtöttünk vagy könyvtárba jártunk, ha meg akartunk tudni valamit. Ilyen értelemben az információhoz, a tudáshoz való hozzáférés ma már nem pénzkérdés.

Az, hogy mindezekből mit tudunk a tanulásba, az iskola világába visszaforgatni, azt elsősorban a hasznosulás mértéke fogja eldönteni, és az, hogy ezekre az iskola mennyire lesz nyitott, hogy a tanár mennyiben tud behelyezkedni a tanulósszervező szerepbe, mennyiben tudja segíteni, koordinálni az információk közötti eligazodást. Az átalakulás elkerülhetetlen: a hagyományos keretek lazulni fognak, sokkal nagyobb jelentősége lesz a távoktatásnak, így az iskoláknak – ha mindezt túl akarják élni – sokkal több energiát kell fordítaniuk az emberi kapcsolatok építésére.

Csak 10 év múlva ne ez a dal legyen
(Cseh Tamás dalszöveg)

*Magamat láttam tíz év múlva itt,
ballottam ezt, a mostani dal hangjait,
és attól félttem, nehogy majd ez legyen,
csak tíz év múlva ne ez a dal legyen!
És attól félttem: nehogy majd így legyen,
csak tíz év múlva ne ez a dal legyen!*

Galambos Rita

Vágyaimban tíz év múlva olyan iskola lesz, ahol öröm a tanulás, ahol az számít, hogy a diák miben tehetséges, és milyen irányokba szeretne, tudna továbbfejlődni. Ahová jó járni, mert fejlesztik a személyiséget, ahol kinyílik a világ, és ahol megvalósul a közösségi tanulás sok formája. Hiszen az együttműködés és az empátia képessége az egyik legfontosabb dolog, amire szükség van most, és ez tíz év múlva sem lesz másképp.

Nagyon szeretném, ha a pedagógusok olyan eszköztárral és szemlélettel rendelkeznének, hogy nem minősítenének rossznak minden olyan gyereket, aki valamilyen irányban eltér az átlagtól. Ha olyan méltó tanulási környezetet tudna majd teremteni az iskola, ahol nem a gyereket tennék felelőssé a sorsáért, azért, hogy hová született. Demokratikus polgárokat csak ilyen iskolában és körülmények között lehet nevelni, olyan felnőtteket, akik emelt fővel tudnak járni, felelősen gondolkodnak, és döntenek.

Hogy ebből mi fog megvalósulni? Tíz év múlva a tanulás a problémamegoldásról, a kreatív gondolkodásról, az információk rendszerezéséről és feldolgozásáról fog szólni, és nem tantárgyakról és tankönyvekről. Azokra már nem lesz szükség, mert számos eszköz fog rendelkezésre állni az adatok és információk felkutatására. Mindez viszont csak jól felkészült, megbecsült és elismert pedagógusokkal fog sikerülni, akik tudnak és akarnak lépést tartani a fejlődéssel, és akik maguk is hajlandók és képesek az állandó megújulásra.

*... a jövő iskolája akkor jár el helyesen,
ha belátja, hogy nem elsősorban az információ
átadása a feladata, hanem az információk
keresésének segítése [...] A hagyományos
műveltség itt nélkülözhetetlen, mivel
segítségével a gondolkodás olyan mintáira
támaszkodhatunk, amelyek évezredek
tapasztalatain alapulnak.*

Knausz Imre

A pesszimista jövőképem szerint még inkább háttérbe szorul a hagyományos műveltség, az iskola a praktikus ismeretek erőteljesebb átadásában fog tudni hatékonyan működni. Ebből következően erősödni fog az az attitűd, hogy csak engedjük a dolgokat történni, de a miérteket nem akarjuk tudni és megválaszolni.

A tanulás jövőjével kapcsolatban én iskolapárti vagyok, ami pesszimistán fogalmazva azt jelenti, hogy félek egy iskola nélküli világtól. Az iskola presztízisének és jelentőségének csökkenése valószínűleg a műveltség és a hagyomány visszaszorulását is jelenti, más szavakkal a kultúra folyamatossága sérül így. Márpedig sok jel mutat arra, hogy az iskola már kevésbé kell a társadalomnak. Az otthonoktatás terjedése a fejlett világban csak az egyik jele ennek. Ennél aggasztóbb az, amikor a gyerekek ugyan iskolába járnak, de a család már nem annyira érdekelt abban, hogy korrekt és kölcsönös megbecsülésen alapuló kapcsolatokat építsen ki az intézményes neveléssel. Amikor nem fontos, hogy a gyerek mindig és pontosan bemenjen az iskolába, hogy jól teljesítsen, hogy elfogadja az iskola értékrendjét. Nem kell mondani, hogy ezen a folyamaton csak ront az iskola fölötti állami-bürokratikus kontroll növelése.

Másrészt a jövő iskolája akkor jár el helyesen, ha belátja, hogy nem elsősorban az információ átadása a feladata, hanem az információk keresésének segítése, az adatok elemzéséhez szükséges szellemi eszközök kézbeadása, az információk kritikus és hatékony felhasználásának, az ellenőrzés képességének átadása. A hagyományos műveltség itt nélkülözhetetlen, mivel segítségével a gondolkodás olyan mintáira támaszkodhatunk, amelyek évezredek tapasztalatain alapulnak.

- ASSMANN, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Ford.: Hidas Zoltán. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- BEINHOCKER, Eric (2006): *The origins of Wealth. Evolution, Complexity and the Radical Remaking of Economics*. New York, Random House.
- DE BONO, Edward (2009): *A kreatív elme*. Budapest, HVG Kiadó Zrt.
- DE BONO, Edward (2007): *Hat gondolkodó kalap*. Budapest, Manager Könyvkiadó Kft.
- BRUNER, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Ford.: Egyed Katalin, Somogyi Eszter, Szalay Ágnes. Budapest, Gondolat Kiadó.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2011): *A fejlődés útjai – A flow folytatása*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2011): *Éltre bangolva – A felnőtté válás útvesztői*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- DUDICH Ákos – FÖLDIÁK András – GALAMBOS Henriette – KOLOZSVÁRI Orsolya – KOZMA Judit (szerk.) (2006): *A közösségi tanulás kézikönyve*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- FAZEKAS Ágnes – HALÁSZ Gábor (2012): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat. www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis
- GALAMBOS Rita (n.a.): *Közd? Gondolatok az ifjúsági önkéntesség és közösségi részvétel, valamint a demokratikus készségfejlesztés kapcsán*. Tani-tani Online, www.tani-tani.info/083galambos
- Gondolatébresztő*, HVG Kiadó ZRT, Budapest 2010
- GORDON, Thomas Dr. – BURCH, Noel (2010): *Emberi kapcsolatok*. Gordon Könyvek sorozat. Gordon Kiadó Magyarország Kft.
- GYÁNI Gábor (2000): *Történetírás: a nemzeti emlékezet tudománya?* In: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- HALÁSZ Gábor (2007): *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*. In: LANNERT Judit (szerk.): *A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A „Jövő iskolája” OECD projekt. A magyarországi projekt dokumentumai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Európai Ügyek Főosztálya. Budapest. <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>
- HERMÁNDY – SZEGEDI – SZIKLAINÉ szerk. (2012): *PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest, Tempus Közalapítvány. http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1127
- KNAUSZ Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. <http://mek.oszk.hu/08700/08758/>
- KNAUSZ Imre (2011): *Műveltség és motiváció a közoktatásban*. Egyenlítő. 2011. 9. sz. http://knauszi.hu/sites/default/files/muveltség_es_motivacio.pdf
- KNAUSZ Imre (2012): *Háloba gabalyodva*. Tani-tani Online, www.tani-tani.info/haloba_gabalyodva
- KNAUSZ Imre (2012): *Mégis, kinek a szövege?* Tani-tani Online, www.tani-tani.info/megis_kinek
- KNAUSZ Imre (2013): *Iskolai demotiváció – amnéziás demokrácia*. Tani-tani Online, www.tani-tani.info/iskolai_demotivacio
- KNAUSZ Imre (2013): *Mi a nevelés?* Tani-tani Online, www.tani-tani.info/mi_a_neveles
- KNAUSZ Imre (2014): *A fókusz mint oktatásméleti kategória*. Tani-tani Online, www.tani-tani.info/fokuszmint
- Lawrence KRAUSS a középiskolai tanárokról és a tudományról www.youtube.com/watch?v=8N1__b_mXw
- LENCIONI, Patrick (2009): *Kell egy csapat*. Budapest, HVG Kiadó Zrt.
- NAHALKA István (szerk.) (2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. Budapest, Sulinova Kht.
- NAHALKA István (szerk.) (2006): *Hatékony tanulás. (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése c. CD egyik fejezete.)* Budapest, ELTE PPK.

- NAHALKA István (2009): *A tanulás tudománya*. In: *Pedagógusképzés*. 7. évf. 2–3. sz. 37–59. o.
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.)*. In: *Iskolakultúra*. 7. évf. 2. sz. 21–33. o.
- NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.)*. In: *Iskolakultúra*. 7. évf. 3. sz. 22–40. o.
- NAHALKA István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.)*. In: *Iskolakultúra*. 7. évf. 4. sz. 21–31. o.
- MÉRŐ László (1997): *Észjárások*. Budapest, Tericum.
- RAPOS Nóra – GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya – MÉSZÁROS György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=3921>
- RAPOS Nóra – LÉNÁRD Sándor (2009): *Fejlesztő értékelés*. Budapest, Gondolat.
- RAPOS Nóra – LÉNÁRD Sándor (2006): *MAGtár III. – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. <http://mag.ofi.hu/magtar-otletek>
- RAPOS Nóra – LÉNÁRD Sándor (2007): *MAGtár IV. – Ötletek pedagógusoknak az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mag.ofi.hu/cgyeb/magtar-otletek/magtar-otletek-090617-2>
- RAPOS Nóra – KÁLMÁN Orsolya (2012): *Egy kompetenciabáló fejlődésének története*. In: VÁMOS Ágnes – LÉNÁRD Sándor (szerk.) *A BaBe-projekt (2006–2011). Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában*. Budapest, Eötvös József Kiadó. 103–152.o.
- RAPOS Nóra (2007): *Az iskolai fejelmek pedagógiai szempontú vizsgálatai*. In: BÁBOSIK István (szerk.): *Pedagógia és személyiség fejlesztés*, Budapest, Eötvös József Kiadó. 256–307. o.
- RAPOS Nóra – BACSKAY Beáta – LÉNÁRD Sándor – L. RITÓK Nóra (2008): *Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT. 1–298. o. – pedagógus továbbképzési kézikönyv. www.educatio.hu/download/hefop/project_2/kooperativ_tanulas_pcs.pdf
- RAPOS Nóra (2011): *A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában*. In: Falus Iván (szerk.) *Pályaalakalmasság – kompetenciák – szétterjedek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. 47–86. o.
- RAPOS Nóra (2009): *A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben*. In: *Pedagógusképzés*. 7. évf. 2–3. sz. 221–238. o.
- RAPOS Nóra – KÁLMÁN Orsolya (2007): *Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? – európai tendenciák*. In: *Pedagógusképzés*. 5. évf. 4. sz. 23–42. o.
- SNYDER, S. (2013): *The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory*. OECD Education Working Papers. No. 96. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>
- VEKERDY Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó Bt.
- Z. KARVALICS László (2013): „Digitális beavatottak” egy hiperkonnectív világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális (de)generáció 2.0*. Budapest, Underground Kiadó. 62–78. o.
- Z. KARVALICS László (2012): *Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története*. In: *Információs társadalom*. 2012/1. 7–43. o.
- Z. KARVALICS László (2010): *Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I.* In: *Oktatás-Informatika*. 2009/2. sz. (Megj: 2010 tavasz) 2–16. o.
- Z. KARVALICS László (2011): *Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai II.* In: *Oktatás-Informatika*. 2010/1–2. sz. (Megj: 2011 tavasz) 2–13. o.
- VIETORISZ Tamás – Z. KARVALICS László (2007): „Milliónyi kis tudáskegész”. *Az oktatás átalakítása és a fenntartható világba való átmenet*. In: *Eszmélet*. 19. évf. 75. sz. (2007 ősz) 5–36. o.

Z. KARVALICS László (2006): *Pokémon-pedagógia*. In: *Kritika*. 35. évf. 7-8. sz. 31–35. o.

www.kritikaonline.hu/kritika_06juli-aug_cikkek_karvalics.html

Z. KARVALICS László – MOLNÁR Szilárd (2004): *Az információs társadalom találkozik az ifjúságpolitikával*.

In: *Új Ifjúsági Szemle*. 2. évf. 1. sz. 90–96. o.

Z. KARVALICS László (2003): *Az iskola az információs társadalomban*.

In: *Nyitott iskola – tanuló társadalom* (az OKI konferenciái). www.oki.hu/cikk.php?kod=nyitott-07-karvalics-iskola.html;

www.ofi.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/iskola-informacios

Z. KARVALICS László (2003): *Az információs társadalom mint az oktatás tárgya*.

In: *Információs Társadalom*. 3. évf. 2. sz. 63–74. o.

Z. KARVALICS LÁSZLÓ (2001): *Digitálisként felnőni. A legifjabb bálózáti polgárokkal kapcsolatos szemléleti vitákról*.

In: GABOS Erika (szerk): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra II*. Kobak Könyvsorozat, Nemzetközi Gyermeckentő Szolgálat Magyar Egyesülete. 287–291. o.

Z. KARVALICS László (2001): *A netnemzedék vizsgálatának szemléleti alapjai*.

In: *Új Pedagógiai Szemle*. 51. évf. 7.8. sz. 46–51. o.

Z. KARVALICS László (2001): *Gyermekek a digitális szukadék szélén*. In: *Eszmélet*. 13. évf. 49. sz. 75–80. o.

AZ ALMA A FÁN SOROZAT ELŐZŐ KÖTETEI

A gyermek „megéri az iskolára, mint alma a fán” – a Tempus Közalapítvány interjúkötet sorozatának címadó hasonlata egyik kedves beszélgetőtársunktól, Vekerdy Tamástól származik. A kötetek interjúi által megteremtett párbeszédnek közérthető formában járják körül az oktatás világának aktuális kérdéseit, azzal a céllal, hogy a tanítás, a felnövekvő generációk nevelése, de leginkább a tanulás iránt elkötelezett szakmabeliek és laikusok tájékozódását segítsék.

Korábbi *Alma a fán* interjúköteteink témái és beszélgetőpartnerei:

alma a fán **Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről** **(2010)**

KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit:

A világ mint referenciakeret – Együttlátás

FALUS Iván:

Európai Úton – A tanárok számítanak!

ÜTÖNÉ VISI Judit:

Hazai mérve – hazai értékrend. A tanulók teljesítőképessége – az iskola teljesítőképessége?!

LANNERT Judit:

Profizmus és civil társadalom – Az „elég jó szülő”

BENYECZKÓNÉ JUHÁSZ Katalin:

Gyermekismeret – Találkozások

MÓRI Árpádné:

Tanulásszervezet – a hatékony és eredményes iskola

VEKERDY Tamás:

A teljesítményelvű világ szlogenjei – Tükörben a gyermek



Az *Alma a fán* kötetek elektronikus formában letölthetők a Tempus Közalapítvány honlapjáról:
www.tka.hu » Könyvtár

A pedagógusoknak szóló *Alma a fán módszertani műhelysorozat* eddigi alkalmainak témái, előadásai, módszertani anyagai elérhetők az *Oktatás és képzés az Eu-ban és itthon* című tematikus portálunkról:

www.oktataskepzes.tka.hu » Közoktatás »
Kompetenciafejlesztés » Műhelymunkák

alma a fán
Fókuszban a tanulás támogatása
(2012)

MESTERHÁZI Zsuzsa:

Életkori sajátosságok – életkori kihívások

MORVAI Edit:

Új készségek fejlesztése – Nyelvoktatás kisiskoláskorban

VASS Vilmos:

A tanulás tanítása – Hatékony önálló tanulás

KOTSCHY Beáta:

Mentorálás – a pályakezdő tanárok támogatása

OLLÉ János:

Digitális készségek szerepe a tanulásban –

IKT eszközök és az Internet

FALUS Iván:

Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák?

Kapcsolat az iskola és a szülők között –

Kerekasztal-beszélgetés: KIRÁLYHELYI Zsuzsanna,

LANNERT Judit, MAYER Ágnes,

PATAKY Krisztina, WINKLER Márta



VEKERDY Tamás:

A tanulást támogató környezet –

A család és az iskola együttműködése

alma a fán
2010–2014



Színesítené tanóráját?

Böngésszen ötlettárainkban!



Digitális Módszertár:
www.digitalismodszertar.tka.hu



Módszertani Ötletgyűjtemény:
www.modszertar.tka.hu



digitális
módszertár



MÓDSZERTANI
ÖTLETGYŰJTEMÉNY



TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY



A projektet az
Európai Bizottság
támogatja



Impresszum

Főszerkesztő: *Szeggédi Eszter*

Szerkesztő: *B. Tier Noémi*

Szerzők (interjúk készítése, szerkesztése):

B. Tier Noémi, Szeggédi Eszter

Kiadványszerkesztő: *Vilimi Kata*

Kiadja: Tempus Közalapítvány

A kiadásért felel: *Tordai Péter* igazgató

Nyomdai kivitelezés: D-PLUS Kft., 2014.

Illusztráció: *Shutterstock*

Kiadványunk megjelenését az Emberi Erőforrások

Minisztériuma és az Európai Bizottság támogatta.

A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen

tükrözik az Emberi Erőforrások Minisztériuma

és az Európai Bizottság álláspontját.

Projekt címe:

Tudásmegosztás: A kompetenciafejlesztéstől a foglalkoztathatóságig

ISBN 978-615-5319-14-3

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay u. 31.

Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.

Infóvonal: (06 1) 237 1320

E-mail: info@tpf.hu

Internet: www.tka.hu



Az egész életen
át tartó tanulás
programja



Kötetünket a tanulás új trendjei iránt érdeklődő szakmabelieknek és laikusoknak, azaz a jövő generációt nevelő, tanító pedagógusoknak és szülőknek egyaránt ajánljuk. Az oktatókkal, oktatáskutatókkal, gyakorló tanárokkal és iskolavezetőkkel készült interjúkban megfogalmazott gondolatok nemcsak víziókat formálnak a jövő tanulásáról, hanem rávilágítanak mindazokra a jelenségekre, amelyek a múltból vagy a jelenből elindulva a jövő lehetséges útjait, különböző irányait megteremthetik.